

O INSUCESSO ESCOLAR, AS DIFICULDADES ECONÓMICAS DOS ALUNOS E O PAPEL DA ESCOLA

Um Estudo de caso na EPGE

- Escola Profissional Gustave Eiffel -

Cristina Maria Correia Veloso Marques

Prova destinada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
área de especialização em Administração Educacional

Lisboa, março de 2017

Instituto Superior de Educação e Ciências
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

Prova destinada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
área de especialização em Administração Educacional

**O INSUCESSO ESCOLAR, AS DIFICULDADES ECONÓMICAS DOS ALUNOS E O
PAPEL DA ESCOLA**

Um Estudo de caso na EPGE - Escola Profissional Gustave Eiffel –

Autor: Cristina Maria Correia Veloso Marques

Orientador: Professora Doutora Ana Patrícia Almeida

Co-Orientador: Mestre Pedro Manuel Ferreira Raposo Torres Brás.

Lisboa, março de 2017

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar aqui explanados os meus agradecimentos a todos os que contribuíram para este trabalho, com ensinamentos, disponibilidade, companheirismo e força nos momentos de maior desânimo.

À Escola Profissional Gustave Eiffel, aos corpos dirigentes e a toda a sua estrutura pedagógica que tão prontamente acolheram este projeto;

Aos alunos participantes que demonstraram grande receptividade e colaboração;

A todos os professores envolvidos na parte curricular deste Mestrado pelos conhecimentos partilhados;

Aos meus orientadores, Professora Doutora Ana Patrícia Almeida e Mestre Pedro Manuel Ferreira Raposo Torres Brás, por toda a sua ajuda e ensinamentos;

À minha família, maior responsável pela minha educação e formação.

Ao Miguel por toda a paciência, companheirismo, força e ajuda durante o desenvolvimento de todo este projeto.

A todos o meu Muito Obrigada.

**O insucesso escolar, as dificuldades económicas dos alunos e o papel da Escola:
Um Estudo de caso na EPGE**

Cristina Maria Correia Veloso Marques

RESUMO

As causas do insucesso escolar têm sido objeto de vários estudos no sentido de se procurar compreender as causas deste fenómeno considerado, já, um flagelo em Portugal.

Vários tipos de fatores têm sido apontados como causas ou catalisadores deste fenómeno. Desde fatores de natureza endógena aos alunos, como a inteligência ou capacidades cognitivas, a falta de interesse, a motivação e o empenho, fatores de origem familiar, como o acompanhamento das famílias, escolaridade dos pais, famílias estruturadas ou desestruturadas, fatores de ordem socioeconómica, como o rendimento ou posição social das famílias a que os alunos pertencem, entre outras.

A Nota Informativa de 19 de Outubro de 2016, emitida pelo Gabinete do Ministro da Educação, informa que a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) no seu estudo “Desigualdades Socioeconómicas e resultados Escolares II” conclui que, nos alunos do 2º ciclo, bem como os do 3º ciclo, no total nacional, o nível socioeconómico das famílias, bem como as habilitações académicas das mães, são preditores do sucesso escolar dos alunos, o que vem corroborar outros estudos já feitos. Acrescenta, no entanto, que da análise efetuada se observam outros fatores externos que influenciam aquele sucesso e que contrariam “a relação causa/ efeito entre o contexto socioeconómico e o sucesso escolar dos alunos, genericamente comprovado” e que, portanto, “o nível socioeconómico não equivale a destino” sendo crucial o papel da escola.

Com este estudo pretendeu-se perceber se aquele aparente determinismo existia na Escola Profissional Gustave Eiffel ou se o papel da escola faz a diferença e se, através do seu trabalho, o consegue contrariar. Para isso definiram-se como objetivos/questões de pesquisa, perceber qual a relação entre o sucesso dos alunos e as suas dificuldades económicas e, por outro lado qual o papel daquela escola e do seu projeto educativo na diminuição daquele impacto.

Para responder àquelas questões desenvolveu-se um estudo que teve início numa análise documental, seguido de aplicação de questionários quer a alunos, quer à própria estrutura pedagógica e de uma entrevista ao Diretor Pedagógico daquela escola.

Com base na representação dos vários atores, os resultados parecem apontar para a importância do papel da escola e do seu projeto educativo na diminuição do impacto das dificuldades económicas dos seus alunos no seu percurso escolar, nomeadamente através do desenvolvimento de uma relação de proximidade e acompanhamento individualizado, bem como a participação em projetos e concursos, técnicos ou outros, como fatores de motivação e de elevação da sua autoestima.

Palavras-chave: sucesso escolar, dificuldades socioeconómicas, papel da escola

**The academic success (or failure), the economic difficulties of students and the role
of the school:**

A case Study in EPGE

Cristina Maria Correia Veloso Marques

ABSTRACT

The causes of academic failure/success have been the subject of several studies in order to try to understand the reasons for this phenomenon, which is already considered a scourge in Portugal.

Various types of factors have been identified as causes or catalysts of this phenomenon. From students' endogenous nature factors, such as intelligence, lack of interest, motivation and commitment, to family background factors, such as the monitoring of students by their families, parents' educational level, structured or dysfunctional families, to socio-economic factors, such as the income or social position of the families to which the students belong, among others.

The Information Notice of 19th October 2016, issued by the Minister of Education's Office, informs that the *Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência - DGEEC* (General Administration of Education and Science Statistics), in their study "Desigualdades Socioeconómicas e resultados Escolares II" ("Socioeconomic Inequality and School Achievements II") concludes that, considering the national total of 2nd and 3rd cycle students, the socioeconomic level of the families, as well as the academic qualifications of mothers, are predictors of students' academic success, which corroborates the conclusions of previous studies on the subject. This study adds, however, that, from the analysis carried out, it can be observed other external factors which influence that success and go against "the cause/effect relationship between the socio-economic context and students' academic success, generally attested," and, therefore, "the socioeconomic level is not a fatality" and school plays, in this aspect, a crucial role.

This study aims at understanding if this apparent determinism exists in Gustave Eiffel Professional School, or if the role of the school makes a difference and if, through its work, it can counteract it. In order to do so, the objectives / questions of research were defined, to understand the relationship between the students success and their economic difficulties and, on the other hand, that's school role and educational project can reducing that impact.

In order to answer those questions, a study was develop, beginning with a documentary analysis, followed by questionnaires applied to students and to the pedagogical structure itself and an interview with the Pedagogical Director of that school.

Based on the representation of the various actors, the results seem to indicate to the importance of this school's role and its educational project in reducing the impact of the economics difficulties in its school course, namely through the development of a proximity relationship and individualized monitoring, as well as participation in technical or other projects and contests, as a motivation factors and raising their self-esteem.

Keywords: academic success, socio-economic difficulties, school role

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE.....	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS	XV
ÍNDICE DE TABELAS	XIX
LISTA DE SIGAS	XX
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA	7
CAPÍTULO I – O ENSINO PROFISSIONAL.....	7
CAPÍTULO II – O INSUCESSO ESCOLAR	12
CAPÍTULO III – RETRATO DE UMA ESCOLA EFICAZ	17
PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO	23
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
A. PROBLEMATIZAÇÃO DO ESTUDO	23
B. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	23
C. ABORDAGEM METODOLÓGICA	24
D. AS FASES DO ESTUDO EMPÍRICO	26
CAPÍTULO II – O CONTEXTO DO ESTUDO - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL GUSTAVE EIFFEL	27
A. MISSÃO E VALORES DA EPGE	28
B. A ESTRUTURA DA EPGE.....	29
CAPÍTULO III - ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO.....	39
A. RECOLHA DE DADOS.....	39
Fase 1 – Análise documental	39

Fase 2 – Questionários a alunos / ex-alunos	42
Fase 3 – Questionários a coordenadores de curso e a diretores de polo.....	46
Fase 4 – Entrevista ao diretor pedagógico.....	47
4.1 Guião da Entrevista.....	50
4.2 Análise da Entrevista	54
CAPÍTULO IV – RESULTADOS OBTIDOS	55
1. DA RECOLHA DE DADOS DOCUMENTAIS	55
2. DOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS/EX-ALUNOS.....	59
2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO CICLO DE FORMAÇÃO 2012-2015	59
2.1.1. Quanto ao percurso educativo / formativo à entrada do seu curso ..	59
2.1.2. Quanto ao percurso educativo / formativo à entrada do seu curso – Alunos que terminaram o seu curso dentro do tempo previsto	60
2.2. DAS RESPOSTAS OBTIDAS AOS QUESTIONÁRIOS EFETUADOS	60
2.2.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS – INDÍCIOS	62
2.2.1.1. Sexo	62
2.2.1.1. Caracterização sociofamiliar dos respondentes	63
2.2.1.2. Condições para o estudo por parte dos alunos	70
2.2.1.3. Envolvimento da família no estudo dos alunos.....	75
2.2.1.4. Evidências da influência de eventuais dificuldades económicas.....	76
2.2.1.5. Relação Aluno/Escola	80
2.2.1.6. Perceção do Aluno relativamente à Escola.....	87
2.2.1.7. Perceção do Aluno relativamente ao seu curso.....	90
2.2.1.8 - Quanto à qualidade dos professores	98
2.2.1.9 - Quanto ao grau de satisfação com o seu curso	105
PARTE III – O PAPEL DA ESCOLA	107

CAPÍTULO I – O PAPEL DA ESCOLA NA EPGE	107
A. ANÁLISE DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS - COORDENADORES DE CURSO	108
B ANÁLISE DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS - AOS DIRETORES DE POLO	118
C. ANÁLISE COMPARATIVA DOS FATORES INVOCADOS PELA ESTRUTURA PEDAGÓGICA QUESTIONADA E AS RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS NOS QUESTIONÁRIOS EFETUADOS – PONTOS DE INTERCEÇÃO:	124
D. ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA PROFISSIONAL GUSTAVE EIFFEL.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
ANEXOS:	143
Anexo 1 – Nota Informativa de 19 de Outubro de 2016	145
Anexo 2 – Entrevista de David Justino a 05 de Dezembro de 2016.....	147
Anexo 3 – Enunciado dos questionários aplicados aos alunos	149
Anexo 4 - Respostas obtidas nos questionários aos alunos	151
Anexo 5 – Artigo da dgeec – educare.pt – fev 2016.....	153
Anexo 6 - Questionário aplicado aos diretores de polo e coordenadores de curso e Respetivas Respostas	155
Anexo 7 – Entrevista ao Diretor Pedagógico da Escola Profissional Gustave Eiffel	157
Anexo 8 – Análise da Entrevista ao Diretor Pedagógico da Escola Profissional Gustave Eiffel	159
BIBLIOGRAFIA	161
FONTES WEB	164

ÍNDICE DE GRÁFICOS DOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS

(X/Y → Dentro de Candidatura/Fora Candidatura)

Gráfico 1: “1/1 – Sexo”	62
Gráfico 2: “2/3 – Maioritariamente, durante os 3 anos, pertenceu a:”	63
Gráfico 3: “3.1/4.1 – No seu núcleo familiar (com quem viveu, maioritariamente, ao longo dos 3 anos - pai - padrasto / mãe-madrasta), qual o nível de escolaridade do seu Pai / Padrasto”	64
Gráfico 4 “3.2/4.2 – No seu núcleo familiar (com quem viveu, maioritariamente, ao longo dos 3 anos - pai - padrasto / mãe-madrasta), qual o nível de escolaridade da sua Mãe / Madrasta:”	65
Gráfico 5 “4/5 – Na maior parte dos 3 anos do seu curso, qual a condição perante o trabalho do seu núcleo familiar (com quem viveu, maioritariamente, ao longo dos 3 anos - pai - padrasto / mãe-madrasta):”	66
Gráfico 6: “5.1/6.1 – No seu núcleo familiar (com quem viveu, maioritariamente, ao longo dos 3 anos - pai - padrasto / mãe -madrasta), qual o grupo profissional do seu Pai / Padrasto:”	67
Gráfico 7: “5.2/6.2 – núcleo familiar (com quem viveu, maioritariamente, ao longo dos 3 anos - pai - padrasto / mãe -madrasta), qual o grupo profissional da sua Mãe / Madrasta:”	68
Gráfico 8: “6a/7a – Na sua casa pode dispor de: [Espaço para estudar] ”	70
Gráfico 9: “6b/7b – Na sua casa pode dispor de: [Computador]”	71
Gráfico 10: “6c/7c – Na sua casa pode dispor de: [Internet]”	71
Gráfico 11: “6d/7d – Na sua casa pode dispor de: [Livros]”	72
Gráfico 12: “7/8 – Normalmente, estudava:”	73
Gráfico 13: “8/9 – Durante os 3 anos do seu curso, normalmente:”	73
Gráfico 14: “9/10 – O seu dia-a-dia na escola era objeto de conversa, em casa, com a sua família?”	75
Gráfico 15: “10/11 – Durante os 3 anos do seu curso, exerceu algum trabalho?”	76

Gráfico 16 “11/12 – No caso em que acumulou o trabalho com o estudo (três primeiros itens da pergunta anterior), quais as razões principais para o ter feito:”	77
Gráfico 17: “12/-- – Considera que algumas dificuldades económicas que possa ter tido ao longo dos 3 anos do seu curso influenciaram o facto de não o ter conseguido terminar no tempo previsto. (DC)”	78
Gráfico 18: “--/13 –. Considera que algumas dificuldades económicas que possa ter tido ao longo dos 3 anos do seu curso influenciaram o facto de não o ter conseguido terminar no tempo previsto. (FC)”	78
Gráfico 19: “13ª/14a – Relativamente à escola que frequenta, em termos de relações, considera que existe: [Boa relação entre funcionários e alunos] ”	80
Gráfico 20: “13b/14b – Relativamente à escola que frequenta, em termos de relações, considera que existe: [Boa relação entre órgãos de gestão e alunos]”	81
Gráfico 21: “13c/14c – Relativamente à escola que frequenta, em termos de relações, considera que existe: [Boa relação entre professores e alunos] ”	82
Gráfico 22: “13d/14d – Relativamente à escola que frequenta, em termos de relações, considera que existe: [Gosto no convívio com os colegas] ”	82
Gráfico 23 “13e/14e – Relativamente à escola que frequenta, em termos de relações, considera que existe: [Sensação de segurança na escola] ”	83
Gráfico 24 “14/15 – Como classificaria a sua relação com os seus OET:”	84
Gráfico 25: “15/16 – Como classificaria a sua relação com o seu Coordenador de Curso:”	85
Gráfico 26: “16/17 – Quem considera mais importante (em termos de influência positiva) no seu percurso escolar e no facto de não ter abandonado os seus estudos?” .	86
Gráfico 27: “17a/18a – Relativamente à escola que frequenta, em termos de equipamentos e espaços, considera que existe: [Equipamentos e materiais para a formação específica do curso] ”	87
Gráfico 28: “17b/18b – Relativamente à escola que frequenta, em termos de equipamentos e espaços, considera que existe: [Equipamento informático] ”	88
Gráfico 29: “17c/18c – Relativamente à escola que frequenta, em termos de equipamentos e espaços, considera que existe: [Biblioteca ou centro de recursos] ”	88

Gráfico 30 “17d/18d – Relativamente à escola que frequenta, em termos de equipamentos e espaços, considera que existe: [Espaço para a prática de exercício físico] ”	89
Gráfico 31 “17e/18e – Relativamente à escola que frequenta, em termos de equipamentos e espaços, considera que existe: [Espaço para convívio entre os alunos] ”	89
Gráfico 32: “18a/19a – Considera que o seu curso: [Tem prestígio] ”	90
Gráfico 33: “18b/19b – Considera que o seu curso: [Oferece boas oportunidades de emprego] ”	91
Gráfico 34: “18c/19c – Considera que o seu curso: [Prepara para a vida profissional] ”	92
Gráfico 35: “18d/19d – Considera que o seu curso: [Prepara para o prosseguimento de estudos] ”	93
Gráfico 36: “18e/19e – Considera que o seu curso: [Excessivamente teórico] ”	94
Gráfico 37: “18f/19f – Considera que o seu curso: [Contribuiu para a capacidade de pensar criticamente o mundo] ”	95
Gráfico 38: “18g/19g – Considera que o seu curso: [Tem uma carga horária adequada às necessidades de aprendizagem]”	96
Gráfico 39: “18h/19h – Considera que o seu curso: [Prepara para os exames/provas de aptidão permitindo aprender bastante] ”	97
Gráfico 40: “19a/20a – Ainda sobre o seu curso, considera: [A maioria dos professores tem qualidade] ”	98
Gráfico 41: “19b/20b – Ainda sobre o seu curso, considera: [A matéria dada é interessante] ”	99
Gráfico 42: “19h/20h – Ainda sobre o seu curso, considera: [As matérias das diferentes disciplinas estão interligadas entre si]”	99
Gráfico 43: “19c/20c – considera: [Os instrumentos de avaliação são adequados] ” .	100
Gráfico 44: “19d/20d – Ainda sobre o seu curso, considera: [Os materiais de apoio são adequados para o estudo]”	101
Gráfico 45: “19e/20e – Ainda sobre o seu curso, considera: [Os professores fazem um esforço para tornar as aulas mais interessantes] ”	102

Gráfico 46: “19f/20f – Ainda sobre o seu curso, considera: [Os professores esforçam-se para acompanhar os alunos com mais dificuldades] ”.....	103
Gráfico 47: “19g/20g – Ainda sobre o seu curso, considera: [O ambiente da turma contribui para a aprendizagem]	104
Gráfico 48: “20/21 – Qual o seu grau de satisfação relativamente ao seu curso:”	105

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Total de alunos matriculados no ensino profissional.....	9
Tabela 2: Total de alunos matriculados no ensino profissional.....	16
Tabela 3: Estrutura da EPGE.....	29
Tabela 4: Turmas atribuídas pelo Ministério da Educação – DRELVT.....	30
Tabela 5: Turmas atribuídas pelo Ministério da Educação - DREN	32
Tabela 6 – Turmas atribuídas pelo Ministério da Educação - DREC.....	35
Tabela 7: Turmas atribuídas pelo Ministério da Educação - DREAlentejo	37
Tabela 8: Turmas atribuídas pelo Ministério da Educação - DREAlgarve	37
Tabela 9: Atribuição de novas turmas	38
Tabela 10: Guião Entrevista Diretor Pedagógico	50
Tabela 11: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos absolutos – ciclo de formação 2010 - 2013	55
Tabela 12: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos relativos – percentagem sobre o total de alunos no escalão – ciclo de formação 2010 - 2013	55
Tabela 13: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos absolutos – ciclo de formação 2011 - 2014	56
Tabela 14: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos relativos – percentagem sobre o total de alunos no escalão – ciclo de formação 2011 - 2014.....	56
Tabela 15: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos absolutos – ciclo de formação 2012 - 2015	57
Tabela 16: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos relativos – percentagem sobre o total de alunos no escalão – ciclo de formação 2012 - 2015	57
Tabela 17: Resultados obtidos em cada polo/escola em relação à média da EPGE.....	58
Tabela 18: Caracterização dos alunos do ciclo de formação 2012-2015, quanto ao percurso educativo / formativo à entrada do seu curso.	59
Tabela 19: Caracterização dos alunos do ciclo de formação 2012-2015, quanto ao percurso educativo / formativo à entrada do seu curso. – Alunos que terminaram o seu curso dentro do tempo previsto (3 anos):	60
Tabela 20: Análise aos questionários aos Coordenadores de Curso.....	108
Tabela 21: Análise aos questionários aos Diretores de Polo.....	118

LISTA DE SIGAS

Alunos DC – Alunos dentro de Ciclo ou Candidatura

Alunos FC – Alunos fora de Ciclo ou Candidatura

ASC – Animador Sociocultural

ASE – Ação Social Escolar

AV – polo de Arruda dos Vinhos

CC – Coordenador de Curso

DA – Diretora do polo da Amadora

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DL – Diretora do polo do Lumiar

DQ – Diretor do polo de Queluz

DRE – Direção Regional de Educação

DS – Diretora do polo da Amadora – Sede

EE – Encarregados de Educação

EPGE – Escola Profissional Gustave Eiffel

GAPE – Gabinete de promoção do emprego e empreendedorismo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OET – Orientador Educativo de Turma

OET proj – Projeto onde se desenvolvem tutorias, quer de professores para alunos, quer de alunos para alunos

PISA- *Programme for International Student Assessment*

NUT – Nomenclatura das Unidades Territoriais

TAI – Técnico de Apoio à Infância

TA2D3D – Técnico de Animação 2D3D

TCMRPP – AMD – Técnico de Comunicação – Marketing. Relações Públicas e Publicidade do polo da Amadora Centro

TCMRPP – ENT – Técnico de Comunicação – Marketing. Relações Públicas e Publicidade do polo do Entroncamento

TCMRPP – ENT – Técnico de Comunicação – Marketing. Relações Públicas e Publicidade do polo do Lumiar

TD – Técnico de Design

TEAC – Técnico de Eletrónica, Automação e Comando

TET – Técnico de Eletrónica e Telecomunicações

TG – Técnico de Gestão

TGEI – técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos

TGPSI – Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos

TM – Técnico de Multimédia

TMEC – Técnico de Mecatrónica

TRest – ENT – Técnico de Restauração do polo do Entroncamento

INTRODUÇÃO

O presente Projeto de Dissertação insere-se na área das ciências da educação focando-se, nomeadamente, no problema do insucesso escolar, na sua relação com a condição socioeconómica dos alunos (medida pelo escalão de Ação Social Escolar – ASE- a que pertencem) e no papel da escola no combate ao suposto determinismo que aquela condição socioeconómica tem no sucesso escolar dos alunos.

A problemática do insucesso escolar surge após a necessidade de massificação do ensino. Ao recuarmos até à década de 50 verificamos que apenas uma elite com condições socioeconómicas favoráveis frequentava a escola. A maior parte dos jovens trabalhavam desde muito cedo para ajudar as suas famílias.

Segundo Canário (2008, p. 74) “O período posterior à Segunda Guerra Mundial (os “Trinta Gloriosos”, 1945-1975) é marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”). O fenómeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas”. Com efeito, à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado um pano de fundo marcado pela euforia e o optimismo em relação à escola, com base na associação entre “mais escola” e três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade. Tendo como fundamento e referente a teoria do capital humano, as despesas com a educação escolar configuravam-se como um investimento de retorno decisivo, quer do ponto de vista colectivo, quer do individual. Em termos dos actores, a participação no “jogo escolar” era percebida como a participação num jogo de soma positiva, ou seja, um jogo do qual todos os participantes têm a possibilidade de retirar ganhos.”

A partir da década de 60/70 o sistema educativo começa, então, a procurar criar uma escola a que todos tivessem acesso.

Com o aumento da escolaridade mínima obrigatória, cresceu o número e diversificaram-se as características do público que frequentava a escola (Caritas e Fernandes, 1999; Caeiro e Delgado, 2005), uma escola homogénea para públicos diferentes, onde o insucesso escolar aumentava.

Foi a partir deste período que começa a exigir-se às escolas a descobertas de formas que garantissem o sucesso dos alunos. (Fontes, 2008, p.1)

Já Bilimória (2009, p.3,4) aborda a necessidade de mudança de paradigma e do papel da escola na procura daquele sucesso.

Também, como já referido na Nota Informativa de 19 de Outubro de 2016, emitida pelo Gabinete do Ministro da Educação, informa que a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) no seu estudo que, muito embora o nível socioeconómico das famílias seja um preditor do sucesso escolar dos alunos, vindo corroborar outros estudos já feitos acrescenta, no entanto, que da análise efetuada se observa o papel crucial da escola.

Esta mesma conclusão já vem sendo estudada nos últimos tempos, tendo, nomeadamente, a DGEEC constatado este “virar de paradigma”, como se indica no artigo divulgado em Fevereiro de 2016, publicado pela EDUCARE.pt (Anexo 5):

“Sucesso escolar dos alunos do norte contraria contexto socioeconómico adverso¹

Os alunos do 3.º ciclo dos distritos do norte do país têm percursos escolares de sucesso que contrariam as expectativas, uma vez que são nestas regiões que se encontram mais dificuldades socioeconómicas e as mães com mais baixas habilitações.

Os dados constam de um estudo divulgado ontem pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e mostram que, de forma genérica, a nível do território continental de Portugal, a correlação entre o nível socioeconómico dos alunos, o nível

¹ Negrito no original

de habilitações literárias das suas mães e a percentagem de percursos escolares de sucesso no 3.º ciclo do ensino básico correspondem ao que seria expectável: quanto melhores as condições económicas e mais alto o nível de escolaridade das mães, melhores os resultados escolares...

No entanto, a análise por distritos, permite perceber que esta não é uma verdade absoluta...

A DGEEC afirma, por isso, que o nível socioeconómico “não determina de forma inapelável o desempenho escolar dos alunos”, questiona as razões que justificam os números que parecem contrariar as probabilidades e admite como “resposta mais plausível” a influência de outros fatores que “podem compensar e até superar” os socioeconómicos...

... fatores locais como o dinamismo das escolas e dos seus professores, como o grau de importância atribuído ao ensino das crianças e ao trabalho escolar na cultura da região...”

Na entrevista dada por David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação) ao Diário de Notícias de 5 de Dezembro de 2016 (anexo 2), este afirma que embora exista uma forte correlação entre a origem social dos alunos e o seu desempenho escolar, “são as escolas e os professores que podem fazer a diferença e atenuar os efeitos da origem social”.

Enquanto professora, por opção e paixão, e membro da Direção Pedagógica da Escola Profissional Gustave Eiffel (EPGE), a minha motivação para a realização deste estudo de caso, está, exatamente, na procura desta nova luz que se abre. Será que na EPGE o papel da escola faz a diferença? Será que, através do seu trabalho, consegue contrariar a influência do preditor da condição socioeconómica do aluno? Esta Escola está a conseguir fazer a diferença na vida destes alunos? Penso que todos os professores e órgãos de Direção têm nesta última, a questão que os assola no seu dia-a-dia.

Para isso definiram-se como objetivos/questões de pesquisa, perceber qual a relação entre o sucesso dos alunos e as suas dificuldades económicas e, por outro lado, qual o papel daquela escola e do seu projeto educativo na diminuição daquele impacto.

Para tal, desenvolveu-se este trabalho em várias etapas que se sucederam numa relação de causalidade crescente. Ou seja, os resultados de uma etapa provocaram o desenvolvimento da etapa seguinte, numa tentativa de compreensão da realidade existente.

O primeiro passo consistiu no estudo da realidade existente, pragmático, apenas da análise documental para, logo a seguir ir junto dos atores, alunos e estrutura pedagógica, procurar perceber, através dos métodos de questionário e entrevista, percepções, caminhos e novas interrogações.

A análise documental consistiu unicamente no estudo da realidade de todos os alunos que integraram 3 ciclos de formação, 2010-2013, 2011-2012 e 2012-2015 em termos de conclusão do seu curso no tempo previsto (3 anos letivo) e a sua caracterização enquanto alunos detentores de um escalão de ASE (Ação Social Escolar), procurando conseguir retirar alguma relação significativa.

Com os questionários aos alunos, agora apenas aos alunos do último ciclo de formação estudado naquela 1ª fase, pretendeu-se uma caracterização do seu agregado familiar, quer em termos de habilitações, da profissão desempenhada ou da sua condição perante o trabalho, das condições e hábitos de estudo dos alunos, numa procura de indícios de dificuldades económicas e percepções dos alunos sobre a influência dessas possíveis dificuldades no seu percurso académico.

Como não se podia descurar, procura-se perceber, também, a percepção, relação e valorização dos alunos relativamente à sua escola e do seu papel no seu sucesso ou insucesso.

Os questionários à estrutura pedagógica – Coordenadores de Curso e Diretores de polo – procuraram encontrar os fatores mais significativos, segundo as suas percepções, na escola e no seu projeto educativo, para contrariar a influência do preditor “dificuldade económica do aluno” no seu sucesso escolar.

Finalmente, a entrevista ao Diretor Pedagógico no sentido de procurar validar os resultados encontrados até então e procurar perceber, ainda que ao de leve, o enquadramento desta escola enquanto uma escola eficaz.

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I – O ENSINO PROFISSIONAL

Há que fazer, antes de mais, um enquadramento do Ensino Profissional, muito embora não se pretenda ir às raízes do Ensino Técnico, ou a séculos muito remotos mas, somente, a identificar alguns pontos históricos fundamentais que ajudem a esclarecer a relação entre o ensino técnico – profissional, mais antigo, em termos históricos, e as escolas profissionais como hoje as conhecemos.

Numa perspetiva histórica, e considerando que o ensino técnico-profissional foi reintroduzido, no sistema de ensino português, no início da década de 80, Sérgio Grácio (1996, p.508) remete-nos para uma “crise de legitimidade do sistema de ensino” existente nos finais dos anos 70 e inícios dos anos 80 do século passado. Essa crise foi provocada, por um lado, por uma crise económica existente e, por outro, pela ausência de resposta por parte do sistema público de ensino a uma procura crescente por parte dos alunos que, saídos do ensino secundário engrossavam as filas do desemprego.

Acrescenta, por isso, que, na sua perspetiva, mais do que o defendido pelos promotores do ensino técnico, reintroduzido em 1983-1984, em que este vinha dar resposta às necessidades dos mercados e da formação de quadros intermédios, existia, aqui, a necessidade política de responder àquela crise e na criação de oportunidades juvenis. Por um lado, com a introdução daquele subsistema de ensino, existiriam menos alunos a pretenderem frequentar o ensino superior e, por outro lado, os alunos que ingressariam o mercado de trabalho no final do seu curso técnico teriam menores expectativas.

Segundo o mesmo autor a reintrodução do ensino técnico ocorreu, em simultâneo e como parte de uma resposta mais alargada, completada pelo incremento do ensino politécnico e a abertura do ensino superior à iniciativa privada.

Joaquim Azevedo (2014, p.2) mostra-nos que, fruto de um grande debate acerca do sistema educativo instalado nos anos 80, se criou, em 1984, “uma nova modalidade de

formação profissional em alternância, com base no célebre modelo dual de formação, presente, sobretudo, na Alemanha, Áustria, Luxemburgo e em parte da Suíça.”

A reintrodução já, anteriormente, mencionada do ensino técnico profissional em 1983 (Despacho 194-A/1983, de 21 de outubro) e, o consequente debate sobre o papel deste tipo de ensino, desemboca na necessidade de um maior investimento na qualificação inicial dos jovens e na qualificação dos adultos, num país que, fruto de um atraso na escolarização massiva da sua população, causado pelo “regime ditatorial e obscurantista” (Azevedo, 2014, p.2) em que viveu, o colocava muito atrás, relativamente aos seus congéneres europeus quanto às suas taxas de escolarização e de abandono escolar precoce.

É importante referir que, após a Revolução de Abril de 1974, e de acordo com os ideais políticos defendidos então, principalmente o de mitigar as desigualdades sociais, se termina com o ensino técnico existente, por ser considerado representativo da reprodução social, já que era frequentado, essencialmente, pelas classes economicamente menos favorecidas. Subsistiu apenas o ensino liceal como o único modelo institucionalizado (mantendo-se, apenas, o ensino noturno com uma natureza dual do ensino secundário liceal e técnico).

Em 1986, fruto da entrada de Portugal na Unidade Europeia e dos consequentes fundos comunitários recebidos para a qualificação dos portugueses, a par da recomendação da OCDE que apontava para a necessidade da qualificação inicial dos jovens e graças a grandes estudos feitos junto dos adolescentes e escolas, chega-se a uma “forte motivação para a formulação de uma nova política de ensino profissional inicial de qualidade.” (Azevedo, 2014, p.5).

O novo modelo de ensino profissional pretendia ser um trampolim para muitos jovens, fustigados pelo insucesso, ganharem uma autoestima tão necessária à sua formação, à sua vida escolar e profissional e a sua formação enquanto cidadãos ativos.

Pretendia-se uma escola de proximidade, de pensamento crítico, e foi aqui que surgiram as primeiras Escolas Profissionais, em Portugal, em 1989, na alçada dos Ministérios de

Educação e do Trabalho, através do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, com a mobilização de agentes públicos e privados.

Como afirma Roberto Carneiro, “a natureza local e descentralizada do desafio libertou entusiasmo e vitalidade participativa nos mais diversos interstícios da sociedade civil, cultural e económica.” (Carneiro, 2004, p.50)

No entanto, até meados do ano de 2000, o ensino profissional era desenvolvido, praticamente na sua totalidade, por escolas privadas, que pretendiam, com esta formação, responder às prementes necessidades das empresas portuguesas ao nível de quadros intermédios.

Citando, novamente Joaquim Azevedo (2014, p.1), “...este tipo de ensino e de escolas permaneceu, durante quinze anos, como uma importante inovação social e educacional e, ao mesmo tempo, um modelo bastante marginal, ao lado das tradicionais ofertas educativas proporcionadas pelas escolas secundárias. Após o ano de 2004, ainda como projeto-piloto, e ao longo dos últimos dez anos ... foi introduzido nas escolas secundárias ... tornando-se um elemento central de uma nova política educativa, vinte e cinco anos volvidos. ... a viagem descrita por esta inovação da margem para o centro e, não, como habitualmente, da margem para a hipermargem ou para o nada...”

Tabela 1: Total de alunos matriculados no ensino profissional

	Total Ensino Secundário	Total Ensino Profissional	% do Ensino Profissional no Total do Ensino Secundário	Escolas Privadas	Escolas Públicas	% das Escolas Privadas no Total
2003 - 2004	361812	34399	9,51%	31557	2842	91,74%
2014 - 2015	372410	107965	28,99%	44403	63562	41,13%

FONTES: GEPE: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério de Educação – Estatísticas de Educação – 2003-2004; DGEEC: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - 2014-2015

Nota: Apresentam-se, aqui, apenas os números do Ensino Profissional e não de todas as vias profissionalizantes.

Os valores inscritos no quadro acima para além de mostrarem o grande incremento de alunos matriculados no Ensino Profissional, mostra também que a abertura desta Tipologia de ensino às escolas públicas permitiu um grande aumento dos jovens que procuram esta via de ensino e que a maior parte deles estão agora, nas escolas públicas.

Caracterização dos Cursos Profissionais

Os Cursos Profissionais são cursos de dupla certificação: a sua conclusão confere o 12º ano de escolaridade e o nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações. Têm uma duração de 3 anos letivos e a sua estrutura é, segundo o decreto-lei 74/2004:

Matriz dos Cursos Profissionais

Componentes de Formação	Total de Horas (a) (Ciclo de Formação)
<i>Componente de Formação Sociocultural</i>	
• Português	320
• Língua Estrangeira I ou II (b)	220
• Área de Integração	220
• Tecnologias da Informação e Comunicação	100
• Educação Física	140
Subtotal	1000
<i>Componente de Formação Científica</i>	500
• 2 a 3 disciplinas (c)	
.....	
Componente de Formação Técnica	1600
• 3 a 4 disciplinas (d)	1180
• Formação em Contexto de Trabalho (e)	420
Total de Horas / Curso	3 100

(a) – Carga horária global não compartimentada pelos 3 anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga horária anual de forma a otimizar a gestão global modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) – O aluno deverá dar continuidade a uma das línguas estrangeiras estudadas no ensino básico.

(c) – Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.

(d) – Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.

(e) – A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir e será objeto de regulamentação própria.

A estrutura curricular dos Cursos profissionais é uma estrutura modular ou seja os conhecimentos e saberes organizam-se em módulos - unidades disciplinares autónomas e significativas mas integradas no contexto de uma disciplina ou área disciplinar, possibilitando vários ritmos de aprendizagem. Caracterizam-se por uma forte ligação ao mundo profissional sem, no entanto, impedir o acesso ao ensino superior.

CAPÍTULO II – O INSUCESSO ESCOLAR

Antes de introduzir o tema do insucesso escolar é preciso perceber em que ótica será considerado neste projeto.

Apesar de existirem várias formas de olhar ou definir o insucesso escolar, ele será, aqui, considerado como a definição dada por António Martins e Yvette Parchão (2000), no seu trabalho “A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des) responsabilização dos professores”:

“... traduz o não atingir de metas (fim dos ciclos) pelos alunos dentro dos limites temporais estabelecidos.”(p.2)

De acordo com Ana Benavente (1990) e Bruno Rosa (2013), as causas identificadas para o fenómeno do insucesso escolar ao longo dos tempos decorrem de diferentes perspetivas e abordagens:

Num primeiro momento, a “Teoria dos «dotes» ” que decorreria, em termos de horizonte temporal, entre o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60. Segundo esta teoria o (in) sucesso dos alunos está relacionado com as suas próprias características intrínsecas (componente hereditária), como as suas capacidades, distúrbios ou inteligência, pelos seus “dotes naturais”. Teoria demasiado redutora que pode conduzir ao aumento de sentimentos de incompetência.

Desde o final dos anos 60, início dos anos 70, identificam a “Teoria do *«handicap»* sociocultural, em que o (in) sucesso seria explicado por razões de ordem sociológica, de pertença social, que determina a “bagagem cultural” à entrada na escola e, portanto, o sucesso ou insucesso dos alunos não poderia ser explicado, unicamente, por fatores “psicológicos individuais”. E que a escola apenas legitima aquelas desigualdades sociais, à entrada, uma vez que as transforma em desigualdades escolares, perpetuando como que um ciclo vicioso. Apesar de esta teoria reduzir o peso da responsabilidade no sujeito conduz, de igual modo, a um sentimento de inevitabilidade e impotência.

Por outro lado, a Teoria do *«handicap»* sociocultural permitiu a realização de atividades de discriminação positiva dando origem às “correntes de educação compensatórias”.

A partir dos anos 70 redireciona-se a análise dos fatores inerentes ao (in) sucesso escolar de fora para dentro da escola e consequente identificação da necessidade da discriminação pedagógica pondo em evidência a escola como elemento “causador” daquele (in) sucesso.

Nesta fase, pretende-se ultrapassar o fatalismo inerente à Teoria do «*handicap*» sociocultural e substituí-lo por uma escola que se adapta às necessidades dos seus vários alunos e que introduz mecanismos facilitadores da aprendizagem.

Segundo Formosinho e Machado (2008), o insucesso escolar, tido como altos níveis de reprovação e abandono escolar, resulta da opção da sociedade portuguesa que, a partir de meados dos anos 70, organiza uma escola capaz de acolher mais alunos, com o objetivo do aumento da escolarização das crianças e dos jovens e que se traduziu em mais alunos por turma e na ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino e das salas de aula.

A ideia da democratização do ensino, de um ensino para todos e não, como antes (até aos anos 50), um ensino de elites traduziu-se, nos vários graus de ensino, em grandes transformações quantitativas e à massificação das escolas, o que se repercutiu num grande número de reprovações e abandono escolar.

“Foi a partir desta época que se começou a exigir às escolas que por razões económicas e igualitárias encontrassem formas de garantir o sucesso dos alunos”. (Fontes, 2008, p.1.) O que era atribuído, até então, ao foro individual, tornou-se, subitamente, um problema insuportável sob o ponto de vista social. A preguiça, a falta de capacidade ou interesse, deixaram de ser aceites como explicação para o abandono todos os anos de milhares e milhares de crianças e jovens do sistema educativo. (Fontes, 2008, p.1.).

Numa visão que aponta a existência de uma multiplicidade de fatores de influência no desempenho escolar dos alunos, Soares (2008, p. 141), propõe um modelo que congrega cinco estruturas associadas àquele desempenho: o próprio aluno, a sua família, a escola, a rede ou sistema a que a escola está associada e a sociedade em geral, colocando, na explicação daquela problemática, quer fatores intraescolas, quer extraescolas.

Formosinho e Machado (2008) identificam não um insucesso, mas vários insucessos, não é apenas o insucesso dos alunos, mas também o insucesso da escola, onde são identificados, não só, fatores externos à escola (económicos, familiares, etc.), mas também fatores internos à própria escola (nomeadamente, regime de aprovação

/reprovação anual, estrutura curricular, descontinuidade entre ciclos e níveis de aprendizagem e mesmo a interação seletiva dentro da própria sala de aula).

Ou seja, apresenta-se uma escola causadora /potenciadora de insucessos pois tratando-se de uma escola de massas não poderá dar resposta à heterogeneidade da realidade.

Atualmente como um foco de discussão, a política de retenções tida até agora, não é mais, para os que a repudiam, do que uma política potenciadora e criadora de mais insucesso.

A propósito desta temática, a recomendação n.º 2/2015 do Conselho Nacional de Educação mostra-nos, no seu preâmbulo, que esta problemática “assume contornos preocupantes, quer pela expressão, quer pela manifesta ineficiência e ineficácia desta medida para a melhoria do desempenho escolar dos alunos”.

De acordo com o estudo “Diagnóstico Social 2014 – Cultura de Retenção: O que é e quanto custa?” realizado por David Justino (Conselho Nacional de Educação) e apresentado na Conferência da EPIS (Empresários para a Inclusão) em Março de 2015, cerca de 150.000 alunos são retidos, anualmente, ao longo dos 12 anos de escolaridade e 40% dos alunos a frequentar o ensino secundário em 2011 apresentavam, em média, 2,25 anos de atraso em relação à idade normal de conclusão. No que concerne ao ano de escolaridade que evidenciava uma maior taxa de retenção, no ano letivo de 2012 -2013, foi o 12º ano.

Segundo Ribeiro, Almeida, e Gomes (2006), os indicadores nacionais do (in) sucesso escolar a nível da escolaridade básica e secundária são preocupantes, especialmente nas regiões e nos grupos sociais mais desfavorecidos, onde o problema se agudiza comprometendo o desenvolvimento das pessoas, das comunidades e do próprio País.

Os relatórios do PISA de 2006, 2009 e 2012 apresentam dados que ilustram a relação entre variáveis de cariz socioeconómico e o (in) sucesso escolar dos alunos. Os melhores resultados pertencem a alunos provenientes de famílias com rendimentos médios mais elevados. No entanto, verifica-se, em 2012, uma certa convergência a este nível, tendendo para uma maior igualdade. Estes relatórios mostram, também, que Portugal fica entre os países (pertencentes ao estudo) com maior retenção (2006 e 2009) havendo uma certa estabilização da retenção a partir de 2009.

Já o Relatório Coleman (Coleman, 1966) apontava para o facto de que a diferença de desempenho escolar por parte dos alunos era mais explicada por fatores socioeconómicos do que pelos intraescolares. Mas acrescentava este relatório que aquele fator era mais preponderante no sucesso dos alunos em escolas com uma certa homogeneidade de alunos do que em escolas com alunos mais heterogêneos o que levaria, em termos de Políticas Educativas, à orientação para ações compensatórias.

Resultados semelhantes foram dados, em Inglaterra, pelo Relatório *Plowden* (1967) que demonstrou que a escola tem uma pequena influência no desempenho escolar dos alunos e ainda outros relatórios que foram demonstrando a falência do próprio sistema.

Muitos autores defendem que um dos impactos que o insucesso escolar, enquanto causador de retenção, do “não atingir de metas (fim dos ciclos) pelos alunos dentro dos limites temporais estabelecidos”, é como “um preditor significativo do abandono escolar de alunos no nível secundário de escolaridade.” (Jimerson, A. E Whipple, 2002 citados em EACEA/Eurydice, 2014)

A Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência mostra-nos que na NUT I e II:

- Considerando um total de alunos matriculados, no ensino Tecnológico e Profissional, de 115326 e nos cursos científico - humanísticos de 245667.
- Lisboa - a taxa de retenção e desistência dos jovens inscritos nos cursos Tecnológicos e Profissionais foi de 18,5% no ano letivo de 2012/2013 e 24,7% nos cursos científico-humanísticos / gerais.
- Centro - a taxa de retenção e desistência dos jovens inscritos nos cursos Tecnológicos e Profissionais foi de 14,5% no ano letivo de 2012/2013 e 20% nos cursos científico-humanísticos / gerais.

Mostra-nos, também, a evolução positiva das taxas de retenção e desistência, no ensino secundário que, em 2000/2001, eram de:

- Considerando um total de alunos matriculados, no ensino secundário, em 2000/2001 de 413748 e em 2012/2013 de 398447.
- Lisboa – 41,3%
- Centro – 37%

E em 2012/2013, sofreram uma quebra para:

- Lisboa – 22,7%

- Centro – 17,8%

(Nota: a diferença existente entre o somatório dos cursos Tecnológicos, Profissionais e Cursos Científico-Humanísticos e o total de alunos matriculados no ensino secundário distribui-se entre outras tipologias de formação: Cursos de Aprendizagem, 10º ano profissionalizante, Ensino especializado em regime integrado e Cursos de Educação e Formação de Jovens)

Na Recomendação do Conselho Europeu de 28 de junho de 2011, sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce, no seu anexo, diz-nos, por exemplo que:

“Os processos de abandono escolar precoce têm causas complexas e variadas, mas estão muitas vezes associados a desvantagens socioeconómicas, a meios com baixos níveis de instrução, a um afastamento do ensino e da formação ou aos fracos resultados obtidos, à atractividade dos mercados de trabalho e/ou a uma conjugação de problemas sociais, emocionais e educativos que põem as pessoas em risco de abandono escolar.”

Segundo o Observatório das Desigualdades (em análise ao relatório *Education at a Glance* 2014), Portugal ocupava, em 2012, uma posição acima da média europeia (11º lugar) no que concerne à população, entre os 15 e os 29 anos, *nem – nem* (que não se encontram a estudar nem a trabalhar), agravando-se aquela percentagem em 1,3% em 2013.

O Ensino profissional (e mais recentemente, o ensino vocacional) continua a ser apontado como uma via para a redução do insucesso e do abandono escolar como podemos ver, por ex., no Relatório da OCDE "*Education Policy Outlook 2015: Making reforms happen*", publicado a 19/01/2015.

No entanto, haverá muito a estudar e inovar uma vez que as estatísticas existentes para o ciclo de formação 2012 – 2015 nos mostram as baixas taxas de conclusão no total de alunos do ensino secundário, no, dito, Ensino “Regular” e nos Cursos Profissionais:

Tabela 2: Total de alunos matriculados no ensino profissional

	Alunos matriculados			Alunos que concluíram			Taxa de conclusão - Alunos que concluíram / Alunos matriculados		
	Total	E. Regular	C. Profissionais	Total	E. Regular	C. Profissionais	Total	E. Regular	C. Profissionais
2012	361832	207094	115885				19,50%	21,77%	21,06%
2013									
2014				70545	45089	24410			
2015									

Fonte: DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - Ministério de Educação

Se considerarmos apenas os Cursos Profissionais nas Escolas Profissionais privadas a taxa de conclusão melhora pouco, passando para 21,58%. De qualquer forma, 2,08 p.p. em relação ao total.

CAPÍTULO III – RETRATO DE UMA ESCOLA EFICAZ

Se, por um lado, parece irrefutável a ideia de que o sucesso dos alunos está condicionado por diversos fatores que lhe são externos mas que o rodeiam como aspetos de ordem cultural, familiar, a condição socioeconómica a que pertencem, etc., o movimento das escolas eficazes, que surgiu como resposta ao pensamento dominante até aos anos 50 do século XX, veio trazer dois contributos fundamentais, por um lado combate o determinismo, a ideia de que se o aluno provém de uma condição socioeconómica desfavorecida então ele não vai conseguir ter sucesso e, por outro lado, conduz as atenções para o funcionamento das escolas e para a sala de aula e, segundo Lima (2008, p.420), “...trouxe uma nova esperança e uma fonte de autoestima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos”.

Um bom professor, tal como uma boa escola, é aquele que consegue contrariar o determinismo sociológico do estatuto socioeconómico e familiar pela qualidade do seu ensino, pela forma como potencia as suas aprendizagens, pelas expectativas que consegue criar e pelas capacidades que consegue desenvolver nos alunos. Por isso dá tanto trabalho ser professor. (Justino, 2010, p. 91, 92)

Não se deve, no entanto, cair no erro de pensar que, então, o sucesso dos alunos é apenas determinado pela escola, muito embora sejam cada vez mais os estudos que mostram que esta variável tem, de facto, muita importância, assumindo, até, um papel decisivo. O estudo *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, realizado pela OCDE em 2011 é um dos casos que mostra a importância da escola na superação e na

ajuda dos alunos com mais dificuldades económicas ao utilizarem programas especiais e, sobretudo, quando o seu Projeto Educativo promovem o incentivo e autoestima dos alunos.

Resumidamente, (e embora possam ser considerados mais alguns) são considerados os seguintes vetores para a análise da eficácia de uma escola (segundo o observatório de melhoria e da eficácia na escola, numa tradução que realizou do trabalho de *Wisconsin Department of Public Instruction de John T. Benson, State Superintendent - Madison, Wisconsin*) (2000):

Visão – ter uma compreensão comum e partilhada dos objetivos, princípios e expectativas para o geral da Comunidade Educativa;

Liderança – uma liderança forte que conduza a comunidade educativa no prosseguimento dessa Visão;

Elevados padrões académicos – ter uma visão clara e conhecida por todos no que se refere ao que os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer;

Competências socio-emocionais – consolidar, na comunidade educativa, valores como a solidariedade e a cidadania responsável e a participação enquanto cidadãos responsáveis;

Parceria entre família, Escola e Comunidade - a participação de todos os que envolvem o aluno deverá ser colaborativa e em parceria;

Desenvolvimento profissional – promover a aprendizagem contínua dos adultos integrados na comunidade educativa;

Monitorização constante – recolher e analisar, sistematicamente, os dados acerca dos alunos, dos currícula e do pessoal docente e não docente.

Deve salientar-se que não deverão ser tidos em conta apenas os resultados escolares dos alunos, mas o valor acrescentado pela escola. Ou seja, cada aluno tem o seu ponto de partida, situações cada vez mais díspares e que deverão ser tomadas em consideração na análise do papel da escola: o ponto de partida e o que já conseguiu atingir. Ideia defendida, por exemplo, por Sammons, Hilman e Mortimore (1995).

Por outro lado, uma escola eficaz, que responde aos vetores acima considerados, é uma escola que se adapta à realidade que surge a cada momento.

Atendendo, por exemplo, à evolução das novas tecnologias à disposição dos alunos de hoje, bem como a enorme panóplia de outros “chamamentos” que estes consideram mais aliciantes do que as escolas, cabe a estas últimas adaptarem-se a estes “novos” alunos (carinhosamente chamados de “polegarzinhos” pelo constante digitar quer em *Smartphones*, *Tablet's*, *PC's*).

Há que trazer para dentro da sala de aula estas tecnologias, fazer delas instrumentos pedagógicos e aproveitar a relação que os alunos têm com elas para, utilizando novas metodologias, novas disposições da sala de aula, diferentes papéis dos professores e alunos, das aprendizagens, espaços e tempos, forma de agrupamento de alunos, projetos que deem sentido às aprendizagens (Nóvoa, A; *Escola: sobre a ideia de uma nova aprendizagem*)

A forma de encarar o ensino deverá variar da relação Tempo/Sucesso, para Sucesso / Tempo uma vez que os alunos deverão ser encarados mais individualmente, com os seus diferentes ritmos de aprendizagem, com os seus diferentes pontos de partida.

Utilizando ainda a comparação entre o “quadro negro e as novas tecnologias” na apresentação já mencionada², temos que passar:

- do vazio do quadro negro para o cheio (de conhecimento, de informação à distância de um clique nas novas tecnologias;
- do fixo que o quadro negro representa para o móvel existente nas novas tecnologias;

² disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yef7imhkn2k>

- da comunicação vertical que aquele quadro fixo exige para o horizontal, de pessoa a pessoa, ou de grupo a grupo;
- de uma pedagogia coletiva – o professor fala para 30 alunos ao mesmo tempo, para uma mais individual, para um estudo mais individual;

A pedagogia, metaforicamente, representada pelo quadro negro já não faz parte do século XXI. Professores e escolas devem centrar a sua atuação no cheio, no móvel, no horizontal, no individual.

Continua António Nóvoa, “... o que conta não é a tecnologia, ela só por si não resolve nenhum problema. O importante é a cultura, é o conhecimento, é uma nova relação com o conhecimento”, uma aprendizagem libertadora...

Continuando com António Nóvoa e, em tom de resumo desta problemática, transcrevem-se partes de uma entrevista por ele dada ao Jornal de Notícias em 21 de Maio de 2015 (anexo 2):

“...Segundo António Nóvoa, a escola do futuro "vai ser uma escola sem quadro negro, sem currículo estruturado, sem um professor apenas para vários alunos, uma escola que vai mudar nas próximas décadas, é uma revolução que está em curso em várias partes do mundo...

A ideia é construir espaços públicos de educação, muito mais amplos do que a escola, espaços também designados como "territórios educativos" ou "cidades educadoras", mas que para o reitor o importante é a sua essência, a abertura do espaço escolar...

António da Nóvoa defende ... uma "política de inclusão e de tentar que todos tenham sucesso na escola", e aí encontrem "o espaço de felicidade e realização", mas também a necessidade de sentido crítico e mais professores...”

Ao longo desta 1ª parte deste trabalho, procurou-se revisitar a literatura existente sobre os pontos fulcrais considerados neste trabalho.

Uma problemática centenária – a do insucesso escolar – abordada em variadíssimos estudos ao longo dos anos e onde foram apontadas variadíssimas causas e teorias explicativas, colocando o foco no aluno, na família, nas condições socioeconómicas, entre outras.

O aparecimento do ensino profissional como uma via para a redução do insucesso e do abandono escolar mas que, na realidade, não atinge os resultados esperados.

Estudos que mostram a falência da escola como é conhecida desde sempre.

Estudos que mostram que o papel da escola é determinante no combate a certos preditores de insucesso escolar como a condição socioeconómica dos alunos.

Estudos e teorias que mostram a necessidade de uma mudança total de paradigma e do modo de pensar a escola.

Num olhar aglutinador destes pontos, percebe-se que todos fazem parte de um processo evolutivo de um mesmo caminho: a procura do sucesso escolar.

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A. PROBLEMATIZAÇÃO DO ESTUDO

Com este estudo, que consiste num estudo de caso, pretende-se perceber se o aparente determinismo entre as condições socioeconómicas dos alunos e o seu sucesso escolar existe na Escola Profissional Gustave Eiffel ou se o papel da escola faz a diferença e se, através do seu trabalho, o consegue contrariar. Para isso definiram-se como objetivos/questões de pesquisa, perceber qual a relação entre o sucesso dos alunos e as suas dificuldades económicas e, por outro lado qual o papel daquela escola e do seu projeto educativo na diminuição daquele impacto.

B. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Este trabalho pretende responder às seguintes questões:

- **Qual a relação entre o insucesso dos alunos e o facto de terem dificuldades económicas, evidenciadas por serem beneficiário de ASE?**
- **Havendo relação entre o insucesso escolar e as dificuldades económicas evidenciadas pelos alunos, qual o papel da Escola e do seu Projeto Educativo na diminuição do impacto dessas mesmas dificuldades no seu percurso escolar?**

C. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Relativamente à abordagem metodológica e no que concerne à investigação educacional existem diferentes opções a poderem ser utilizadas sem esquecer, no entanto, que a escolha da metodologia deve fazer-se em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995^a; Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006).

A abordagem positivista quantitativa supõe leis gerais que regem os fenómenos (formula hipóteses prévias, usa técnicas de verificação sistemática, procura explicações causais para os fenómenos e produz generalizações teóricas com validade e confiabilidade), recusando a compreensão subjetiva dos factos de uma realidade (Serrano, 2004; Denzin, Lincoln, e col., 2006). A abordagem pós-positivista qualitativa trabalha com crenças, valores, opiniões, representações, práticas, lógicas de ação, atitudes, normas culturais, pois o objetivo é conseguir um entendimento profundo e, até, subjetivo dos sujeitos (individual ou coletivo) e dos fenómenos, dirigindo a pesquisa para grupos reduzidos, mas a serem intensamente estudados (Serrano, 2004; Denzin, Lincoln, e col., 2006).

Como se pode constatar, as duas perspetivas consagram visões distintas e, de algum modo, antagónicas. Há, no entanto, vários autores (Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006) que sugerem a combinação das duas sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo. Assim, há autores (Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006) que sugerem uma abordagem mista, originando a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, através da sua aplicabilidade nos diferentes momentos de uma investigação. Segundo esses autores (Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006), esta postura pode permitir uma melhor inteligibilidade do real, podendo evitar atitudes reducionistas, posturas ideológicas e dicotomias entre perspetivas.

Por outro lado, há autores que defendem a diversidade integração de vários métodos permitindo uma maior confiança e fiabilidade dos resultados, através da triangulação dos dados obtidos (Santos, 1999, 2002). Segundo Denzin (1970), citado em Merriam (1998) a racionalidade desta estratégia reside no facto de se poder atingir o melhor de cada um dos

métodos, pois que os defeitos de um método são, muitas vezes, os pontos fortes de outro, pelo que a combinação de métodos permite que se ultrapasse as suas deficiências específicas.

Se, numa primeira fase, foi escolhida uma metodologia quantitativa que melhor respondia à caracterização da situação existente em termos numéricos e percentuais (de quantificação), a partir do momento em que se pretendeu compreender o fenómeno existente a metodologia quantitativa já não se revelava indicada passando a usar-se a metodologia qualitativa.

Assim, optou-se por uma abordagem multimetodológica atendendo aos objetivos que se pretendiam atingir.

Para Reichardt e Cook (1986), Lincoln e Guba (1985), Colás (1998) e Bogdan e Biklen (1992), o estudo de casos é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa. Para os últimos autores, o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento.

Guba e Lincoln (1985) consideram que o estudo de casos constitui uma metodologia válida porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar.

Para o estudo em causa e, tal como já referido, utilizando uma abordagem multimetodológica, também a escolha das técnicas de recolha de dados teve que ser diversificada: análise documental, questionários e uma entrevista estruturada.

D. AS FASES DO ESTUDO EMPÍRICO

Como já referido na introdução, esta investigação percorre várias fases, relacionadas entre si, na medida em que os resultados de uma impulsionam a necessidade da existência da seguinte. Assim, temos uma primeira fase que consistiu numa análise, puramente, documental. Face aos resultados obtidos, verificou-se a necessidade de prosseguir para uma segunda fase, composta por questionários a um grupo de alunos e com a aplicação, novamente, de uma metodologia quantitativa. Surge a necessidade de analisar o papel da escola, questionando a estrutura pedagógica (Diretores de Polo e Coordenadores de Curso), numa metodologia qualitativa, procedendo, de seguida, ao cruzamento das respostas obtidas, quer pelos alunos, quer pela estrutura pedagógica, procurando pontos de consenso ou discrepâncias acentuadas.

Procurando validar os dados obtidos até então, que apontavam para a importância do papel da escola nos resultados obtidos pelos alunos, procede-se, de seguida, a uma entrevista ao Diretor Pedagógico da escola.

CAPÍTULO II – O CONTEXTO DO ESTUDO - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL GUSTAVE EIFFEL

Como já, anteriormente, referido, este trabalho consiste num estudo de caso que incidirá sobre a Escola Profissional Gustave Eiffel que constitui uma amostra importante ao nível das Escolas Profissionais Privadas na região de Lisboa e Vale do Tejo – região da sua abrangência (e em todo o Continente).

A Escola Profissional Gustave Eiffel designada, simplesmente, por EPGE, foi criada em Agosto de 1989 ao abrigo do Decreto - Lei 26/89 de 21 de Janeiro que no seu art.º 3.º remete para as escolas profissionais as seguintes finalidades:

- “a) Contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida activa;
- b) Fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho;
- c) Facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional;
- d) Prestar serviços directos à comunidade, numa base de valorização recíproca;
- e) Dotar o País dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de desenvolvimento nacional, regional e local;
- f) Preparar o jovem com vista à sua integração na vida activa ou ao prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional;
- g) Proporcionar o desenvolvimento integral do jovem, favorecendo a informação e orientação profissional, bem como a transição para a vida activa, numa modalidade de iniciação profissional, a nível do 3.º ciclo do ensino básico e até à efectivação da escolaridade obrigatória de nove anos.”

A. MISSÃO E VALORES DA EPGE

No seu site (www.epge.pt ou www.cooptecnica.pt), a EPGE assume como sua Missão “assegurar um ensino de qualidade assente nos valores e saberes que preparam os alunos para a vida activa e/ou académica, apresentando para isso uma oferta formativa coerente e diversificada de modo a responder às atuais necessidades do tecido empresarial. O nosso modelo de ensino / aprendizagem assim como os nossos Princípios fundamentais mantêm-se iguais aos do primeiro dia: **educar e formar técnicos de corpo inteiro e profissionais dinâmicos, competentes e inovadores, criando para tal um ambiente académico de rigor e inovação.**”³

Pertença da Cooptécnica - Gustave Eiffel, Cooperativa de Ensino e Formação Técnico Profissional, C.R.L., a EPGE assume ser uma escola para todos tal como nos é dito, nos já referidos sites e na mensagem deixada pelo Presidente do Conselho de Administração da Cooptécnica Gustave Eiffel:

“Criámos uma escola com acesso às novas tecnologias, a inovadoras metodologias de aprendizagem que proporcionam uma formação de qualidade e que é para todos, pois mesmo os que não têm recursos financeiros terão, sempre, acesso à nossa escola...”

ou

“... Nunca é demais referir que um dos princípios que defendemos, e de nos orgulhamos, é a de sermos uma escola aberta, uma escola para todos.”⁴

³ Negrito no original

⁴ Negrito no original

B. A ESTRUTURA DA EPGE

A EPGE é composta, atualmente, por seis polos/escolas situados na Amadora (polo da Amadora – Centro e a Sede), Queluz, Lisboa – Lumiar, Entroncamento e Arruda dos Vinhos.

No ano letivo de 2015-2016 teve em funcionamento 87 turmas do Ensino Profissional distribuídas da seguinte forma - considerando que qualquer curso do Ensino Profissional embora tenha uma estrutura modular, é dividida (por lei) em 3 anos curriculares (perfazendo um ciclo de Formação):

Tabela 3: Estrutura da EPGE

POLO / ESCOLA	ANO CURRICULAR	Nº TURMAS	Nº ALUNOS
AMADORA - VENTEIRA	1.º	6	170
	2.º	6	134
	3º	6	126
	TOTAL POLO / ESCOLA	18	430
AMADORA - SEDE	1.º	4	117
	2.º	5	98
	3º	5	99
	TOTAL POLO / ESCOLA	14	314
LUMIAR	1.º	10	237
	2.º	10	151
	3º	8	110
	TOTAL POLO / ESCOLA	28	498
QUELUZ	1.º	3	58
	2.º	2	26
	3º	0	0
	TOTAL POLO / ESCOLA	5	84
ENTRONCAMENTO	1.º	5	87
	2.º	4	52
	3º	4	70
	TOTAL POLO / ESCOLA	13	209
ARRUDA DOS VINHOS	1.º	3	59
	2.º	3	37
	3º	3	32
	TOTAL POLO / ESCOLA	9	128
TOTAL EPGE		87	1663

Nota: Algumas das turmas contabilizadas funcionam em agregação Pedagógica e Financeira. Ou seja o financiamento é dado apenas a uma turma muito embora, nas áreas não comuns, as turmas se desagreguem.

Para melhor compreender a dimensão da EPGE em termos nacionais, de seguida encontram-se as turmas atribuídas, pelo Ministério de Educação, no último Ciclo de Formação estudado, 2012-2015, no Continente.

Tabela 4: Turmas atribuídas pelo Ministério da Educação – DRELVT
**TURMAS ATRIBUÍDAS, PELO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, ATRAVÉS DAS
VÁRIAS DRE's, A ESCOLAS PROFISSIONAIS**

DRELVT - Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

CONCELHO	ESCOLA	Nº TURMAS 1º ANO	Σ (*)
Abrantes	EP Desenvolvimento Rural de Abrantes	5	
Alcobaça	EP Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister	3	
Almada	EP Almada	5	
	EP Educação para o Desenvolvimento	4	
Amadora	EP Gustave Eiffel (Sede e Polo)	11	
Arruda dos Vinhos	EP Gustave Eiffel (Polo)	3	
Barreiro	EP Bento de Jesus Caraça (Polo)	2	8
Caldas da Rainha	E Técnica Empresarial do Oeste	4	
Cascais	EP Val do Rio (Polo)	5	10
Coruche	EP Coruche	3	
Entroncamento	EP Gustave Eiffel (Polo)	4	
Lisboa	E Técnica Psicossocial de Lisboa	2	
	EP Agentes de Serviços e Apoio Social	2	
	EP Agostinho Roseta	3	
	EP Almirante Domingos Tasso de Figueiredo	1	
	EP Almirante Reis	4	
	EP Artes e Ofícios do Espetáculo	1	
	EP Artes, Tecnologias e Desporto	8	
	EP Bento de Jesus Caraça (Sede)	3	
	EP Ciências Geográficas	3	
	EP Comércio de Lisboa	5	
	EP Comunicação e Imagem	4	
	EP Eletrónica e Telecomunicações	1	
	EP Gustave Eiffel (Polo)	10	
	EP Hotelaria e Turismo de Lisboa	6	
	EP Imagem	7	
	EP Magestil	7	
	EP Metropolitana de Lisboa	2	

O insucesso escolar, as dificuldades económicas dos alunos e o papel da Escola nas
Escolas Profissionais: Um Estudo de caso na EPGE

Lisboa	EP Pedagogia Social	1	
	EP Profitecla	4	18
	EP Tecnologia Digital	5	
	Instituto de Educação e Desenvolvimento Profissional	4	
	Instituto de Educação Técnica	7	
	Instituto de Educação Técnica de Seguros	1	
	Instituto para o Desenvolvimento Social	2	
Loures	IPTrans-Instituto Profissional de Transportes	2	
Mafra	EP Mafra	4	
Moita	EP Moita	5	
Montijo	EP Montijo	4	
Nazaré	EP Nazaré	3	
Odivelas	EP Agrícola D. Dinis	7	
Oeiras	EP Val do Rio (Sede)	5	
	Instituto de Tecnologias Náuticas	4	
Ourém	EP Hotelaria de Fátima	3	
	EP Ourém	3	
Rio Maior	EP Rio Maior	3	
Salvaterra de Magos	EP Salvaterra de Magos	4	
Santarém	E Técnica Prof. Ribatejo	4	
	EP Vale do Tejo	3	
Seixal	EP Bento de Jesus Caraça (Polo)	3	
Setúbal	EP Cristóvão Colombo	2	
	EP Setúbal	4	
Sintra	EP Gustave Eiffel (Polo)	1	
	EP Alda Brandão de Vasconcelos	7	
	EP Recuperação do Património de Sintra	2	
Total de Turmas distribuídas em Lisboa e Vale do Tejo		215	
Total de Turmas distribuídas à EPGE		29	
% da EPGE no total de Turmas distribuídas em Lisboa e Vale do Tejo		13,5%	

(*) – Somatório das turmas atribuídas em todos os polos existentes das referidas escolas, se existirem, tendo em conta as restantes DRE's.

Tabela 5: Turmas atribuídas pelo Ministério da Educação - DREN

DREN - Direção Regional de Educação do Norte

CONCELHO	ESCOLA	Nº TURMAS 1º ANO
Santa Maria da Feira	EP Paços de Brandão	1
Espinho	EP Espinho	4
Vila Nova de Famalicão	EP Cior	5
Vila Nova de Famalicão	EP Artística do Vale do Ave	2
Vila Nova de Famalicão	EP Tecnológica do Vale do Ave	3
Vila Nova de Famalicão	EP Bento de Jesus Caraça	1
Póvoa do Lanhoso	EP Alto Ave	3
Guimarães	EP Cisave	4
Guimarães	EP Cenatex	4
Guimarães	EP Profitecla - delegação	2
Fafe	EP Fafe	3
Amares	EP Amar Terra Verde	2
Braga	EP Braga	9
Braga	EP Escola Europeia de Ensino Profissional	3
Braga	EP Minho Esprominho	4
Braga	EP Profitecla - delegação	2
Esposende	EP Esposende	3
Barcelos	EP Escola de Gestão e Tecnologia de Barcelos	5
Barcelos	EP Profitecla - delegação	2
Vila Verde	EP Amar Terra Verde - Sede	8
Celorico de Basto	EP de Fermil - Molarés	3
Mirandela	EP Artes de Mirandela	4
Mirandela	EP de Agricultura e desenvolvimento rural de Carvalhais	3
Bragança	EP Prática Universal de Bragança	3
Bragança	EP Abade de Baçal	1
Carrazeda de Ansiães	EP de Ansiães	2
Porto	EP Academia Contemporânea do Espetáculo	3
Porto	EP Ballet Teatro Contemporâneo do Porto	2
Porto	EP Artística Árvore	6
Porto	EP Instituto Profissional de Tecnologias Avançadas	4
Porto	EP Tecnologia Psicossocial do Porto	2
Porto	EP Comércio Externo	4

DREN - Direção Regional de Educação do Norte

CONCELHO	ESCOLA	Nº TURMAS 1º ANO
Porto	EP Instituto de Multimédia	3
Porto	EP Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	2
Porto	EP Profitecla - sede	6
Porto	EP Bento de Jesus Caraça - delegação	3
Porto	EP Centro de Estudos e Trabalho da Pedra - Sede	1
Porto	EP Comércio do Porto	3
Porto	EP Informática do Centro Juvenil de Campanhã	5
Porto	EP Economia Social	5
Porto	EP Moda do Porto	2
Porto	EP Tecnologia e Eletrónica	2
Porto	EP Comércio, Escritório e Serviços do Porto Raúl Dória	4
Porto	EP Infante D. Henrique	5
Santo Tirso	EP Artística do Vale do Ave - delegação	2
Santo Tirso	EP Instituto Nun Álvares - oficina	4
Santo Tirso	EP Serviços - CIDENAI	2
Santo Tirso	EP Agrícola Conde de São Bento	5
Valongo	EP Valongo	3
Vila Nova de Gaia	EP Gaia	7
Vila Nova de Gaia	EP Infante	5
Matosinhos	EP Ruiz Costa	3
Matosinhos	EP Alternância - EPA	3
Matosinhos	EP Edmundo Ferreira - EPROMAT	4
Gondomar	EP de Gondomar	3
Maia	EP Novos Horizontes	3
Vila do Conde	EP Vila do Conde	4
Paços de Ferreira	EP Vértice	2
Marco de Canaveses	EP Arqueologia do Freixo	1
Marco de Canaveses	EP Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	4
Marco de Canaveses	EP Centro de Estudos e Trabalho da Pedra - Delegação	1
Amarante	EP António Lago Cerqueira	4
Felgueiras	EP Felgueiras	3
Viana do Castelo	EP Música de Viana do Castelo	4
Viana do Castelo	EP ETAP - Delegação	1
Viana do Castelo	EP Minho Esprominho - Delegação	1

DREN - Direção Regional de Educação do Norte

CONCELHO	ESCOLA	Nº TURMAS 1º ANO
Ponte de Lima	EP Agricultura e Desenvolvimento Rural de Ponte de Lima	2
Paredes de Coura	EP Alto Minho interior EPRAMI - Sede	1
Arcos de Valdevez	EP Alto Lima - EPRALIMA - Sede	3
Melgaço	EP Alto Minho interior EPRAMI - Delegação	2
Ponte da Barca	EP Alto Lima - EPRALIMA - Delegação	2
Caminha	ETAP - Escola Profissional	4
Valença	ETAP - Escola Profissional	2
Vila Nova de Cerveira	ETAP - Escola Profissional	1
Monção	EP Alto Minho interior EPRAMI - Delegação	3
Paredes de Coura	EP Alto Minho interior EPRAMI - Sede	2
Chaves	EP Chaves - Sede	5
Peso da Régua	EP Desenvolvimento Rural do Rodo	8
Murça	EP Murça	3
Vila Real	EP Nervir	3
Vila Real	EP Agostinho Roseta (UGT) - Delegação	1
Sernancelhe	EP Sernancelhe - EPROSER	4
Moimenta da Beira	EP Tecnológica e Agrária de Moimenta da Beira	3
Lamego	EP Lamego	3
São João da Pesqueira	EP Alto Douro - ESPRODOURO	2
Cinfães	EP Cinfães	2

Tabela 6 – Turmas atribuídas pelo Ministério da Educação - DREC
DREC - Direção Regional de Educação do Centro

CONCELHO	ESCOLA	Nº TURMAS 1º ANO
Anadia	EP de Viticultura e Enologia da Bairrada	4
Aveiro	EP de Aveiro	8
Mealhada	Escola Profissional Vasconcelos Lebre da Mealhada	4
Óvar	Escola Profissional EPROFCOR - Cortegaça	3
Vagos	Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Vagos	5
Castelo Branco	Escola Profissional - Ins.Edu.Téc.de Seguros INETESE	2
Castelo Branco	Escola Profissional Agostinho Roseta	2
Castelo Branco	Escola Profissional e Téc. Albicastrense	2
Covilhã	Escola Profissional Agrícola Quinta da Lageosa, Aldeia do Souto	3
Covilhã	Escola Profissional Artes da Covilhã	2
Fundão	Escola Profissional do Fundão	4
Idanha-a-Nova	Escola Profissional Raia	2
Sertã	Escola Profissional e Tecnológica da Sertã	2
Cantanhede	Escola Profissional e Tecnológica de Cantanhede	3
Coimbra	Escola Profissional Profitecla	4
Coimbra	Escola Profissional - Inst.Téc.Art. E.Prof.de Coimbra	4
Coimbra	Escola Profissional das Artes de Coimbra	2
Figueira da Foz	Escola Profissional - Inst.Tecnol.e Prof. da Figueira da Foz	3
Figueira da Foz	Escola Profissional da Figueira da Foz	2
Lousã	Escola Profissional da Lousã	2
Montemor-o-Velho	Escola Profissional Agrícola Afonso Duarte	2
Montemor-o-Velho	Escola Profissional de Montemor-o-Velho	4
Oliveira do Hospital	Escola Profissional EPTOLIVA - Oliveira do Hospital/Tábua e Arganil	3
Penacova	Escola Profissional Beira- Agueira	2
Penela	Escola Tecnológica e Profissional de Sicó - Penela	1
Soure	INTEP - Figueira da Foz	1
Tábua	Escola Prof. EPTOLIVA - Oliveira do Hospital/Tábua e Arganil	1
Gouveia	Escola Profissional - Inst.de Gouveia - Lda	3
Guarda	Escola Profissional - Ensiguarda	6

DREC - Direção Regional de Educação do Centro

CONCELHO	ESCOLA	Nº TURMAS 1º ANO
Manteigas	Escola Profissional de Hotelaria de Manteigas	2
Seia	Escola Profissional da Serra da Estrela	3
Trancoso	Escola Profissional de Trancoso	4
Alvaiázere	Escola Tecnológica e Profissional de Sicó - Alvaiázere	1
Ansião	Escola Tecnológica e Profissional de Sicó - Ansião	4
Leiria	Escola Prof. - Inst.de Educ.Téc.de Seguros INETESE - Leiria	1
Leiria	Escola Profissional de Leiria	5
Marinha Grande	Escola Profissional Artística da Marinha Grande	4
Pedrógão Grande	Escola Profissional e Tecnológica da Zona do Pinhal	5
Pombal	Escola Profissional e Tecnológica e Artística de Pombal - ETAP	4
Castro Daire	Escola Profissional da Fundação D. Mariana Seixas (Castro Daire)	2
Mortágua	Escola Profissional Beira- Agueira	2
Santa Comba Dão	Escola Profissional Santa Comba Dão	2
São Pedro do Sul	Escola Profissional de Carvalhais	4
Tondela	Escola Profissional de Tondela	6
Viseu	Escola Profissional da Fundação D. Mariana Seixas (Ranhados)	21
Viseu	Escola Profissional Profitecla	2
Viseu	Escola Profissional Torredeita	4
Vouzela	Escola Profissional de Vouzela	4

Tabela 7: Turmas atribuídas pelo Ministério da Educação - DREAlentejo
DREAlentejo - Direção Regional de Educação do Alentejo

DISTRITO	ESCOLA	Nº TURMAS 1º ANO
Beja	EP do Alvito	3
Beja	EP Bento de Jesus Caraça - Delegação	2
Beja	EP de Cuba	2
Beja	Escola Profissional ALSUD	1
Beja	Escola Profissional de Moura	2
Beja	Escola Profissional de Odemira-Fundação Odemira	3
Beja	Escola Profissional Fialho de Almeida - Vidigueira	2
Évora	Escola Profissional da Região Alentejo - Pólo de Estremoz	1
Évora	Escola Profissional da Região Alentejo - Pólo de Évora	7
Portalegre	Escola Profissional Abreu Callado - Avis	2
Portalegre	Escola Profissional Agostinho Roseta - Crato	1
Portalegre	Escola Profissional de Nisa_ETAPRONI	2
Setúbal	Escola Profissional de Grândola	2
Setúbal	Escola Tecnológica do Litoral Alentejano, Sines	4

Tabela 8: Turmas atribuídas pelo Ministério da Educação - DREAlgarve
DREAlgarve - Direção Regional de Educação do Algarve

CONCELHO	ESCOLA	Nº TURMAS 1º ANO
Portimão	EP Gil Eanes	2
Albufeira	EP Agostinho Roseta	2
Loulé	EP Cândido Guerreiro	4
Faro	EP D. Francisco Gomes de Avelar	3
Faro	INETESE	2

Em termos de atribuição de novas turmas às Escolas Profissionais compara-se, de seguida, a EPGE com as três escolas que surgem a seguir por ordem decrescente de n.º de turmas atribuídas:

Tabela 9: Atribuição de novas turmas

	ESCOLA	N.º DE NOVAS TURMAS ATRIBUÍDAS
1.º	Escola Profissional Gustave Eiffel	29
2.º	Escola Profissional Profitecla	18
3.º	Escola Profissional Val do Rio	10
4.º	Escola Profissional Bento de Jesus Caraça	8

Na área de intervenção da Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo, à qual a EPGE pertence, vê-se a superioridade numérica do n.º de turmas atribuídas à EPGE (29 Turmas).

Se lhe juntarmos a área de intervenção das restantes Direções Regionais do Continente, a EPGE mantém a sua superioridade numérica.

CAPÍTULO III - ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO

A. RECOLHA DE DADOS

A escolha dos métodos e técnicas, segundo Marconi e Lakatos, “dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenómenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipa humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação” (p.33).

Existem, segundo Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: observação, o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário e análise de documentos

Neste trabalho foram privilegiados os métodos de recolha de dados através da análise documental, questionários e entrevista.

FASE 1 – ANÁLISE DOCUMENTAL

A importância de Análise Documental consolida-se cada vez mais perante a atual sociedade da informação. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm impulsionado a divulgação e o intercâmbio de informação através do estabelecimento de redes e, de certa forma, influenciado as possibilidades de processamento das informações, por exemplo, ao facilitarem o manuseamento de grandes volumes de documentos (Peña Vera & Morillo, 2007).

Contudo, os processos centrais que envolvem a Análise Documental a que se submetem diversas fontes e recursos de informação continuam a depender da capacidade e metodologia aplicada pelos investigadores. Por trás de cada discurso presente numa fonte documental surge uma informação que pode ser descoberta pela capacidade intelectual e pela perspicácia do investigador que analisa a informação (Peña Vera & Morillo, 2007).

Para realizar a investigação, iniciou-se o estudo pela recolha da informação (através dos processos dos alunos e dados inseridos no programa de gestão escolar utilizado pela

instituição – dados oficiais da entidade, a consultar pelo investigador garantindo, desta forma, a credibilidade e autenticidade dos dados recolhidos).

A recolha de dados incidiu no processo de todos os alunos que iniciaram os ciclos de formação de 2010-2013; 2011-2014 e 2012-2015 (de todas as turmas, de todos os polos/escolas), e respetiva caracterização socioeconómica dada, apenas, pelo escalão ASE (Ação Social Escolar) ^(*) a que pertencem e verificar até que ponto esta variável condicionou o sucesso ou insucesso dos alunos - Trata-se da recolha de dados documentais de Fontes não Oficiais –

Em cada turma de todos os cursos e polos foi reunida informação num mapa Excel com a identificação de cada aluno, data de nascimento, género (M/F), nacionalidade, escalão ASE, situação escolar (onde se referia se terminou o curso nos 3 anos previstos e com que média, se em 4 anos ou mais, se abandonou ou ainda está a tentar finalizar – no ano letivo de 2016-2017).

Posteriormente foi feita uma análise estatística da agregação de todos os dados obtidos em todas as turmas. Procurando ainda perscrutar outros fatores influenciadores do estudo, alargou-se aquela análise a todas as turmas de cada polo procurando perceber se haveria diferenças significativas entre eles e a todas as turmas de um mesmo curso, pela mesma razão já mencionada.

Destas análises não se conseguiu extrair qualquer relação significativa entre a condição económica dos alunos e o seu sucesso escolar.

(*) Nota:

A Ação Social Escolar (ASE) é uma medida de apoio que se destina à comparticipação nas despesas escolares traduzindo-se em medidas de apoio às famílias e, concretamente aos alunos do ensino secundário, no que concerne à alimentação, aquisição de livros e material escolar e ainda, em situações especiais a despesas de alojamento em residência familiar.

Anualmente, é regulamentado em Despacho da Tutela o valor daquela comparticipação em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março. Por ex. para o ano letivo de 2014-2015 as medidas de Ação Social Escolar encontram-se estabelecidas no Despacho n.º 11306-D/2014 de 8 de Setembro, que determina:

Escalão	Capitação	Comparticipação		
		Alimentação	Livros	Material Escolar
A	escalão 1 do abono de família	100%	147,00€	16,00€
B	escalão 2 do abono de família	50%	73,50€	8,00€

O escalão de Ação Social Escolar (ASE) está indexado ao escalão de abono de família de que o aluno beneficia ou seja:

O escalão A do ASE corresponde ao escalão 1 do Abono de Família e o escalão B do ASE corresponde ao escalão 2 do Abono de Família sendo estes os únicos escalões que beneficiam daqueles apoios.

Este apoio inclui, também, uma Bolsa de Mérito, igualmente regulamentada nos Despachos anuais, a que os alunos carenciados (escalão A ou B) com classificações consideradas, em cada Despacho, de Mérito, beneficiam de uma quantia monetária. O Despacho acima mencionado, que mantém inalterado neste aspeto, os despachos de anos anteriores, considera de Mérito:

Os alunos que ingressam no 10.º ou 11.º anos de escolaridade ou equivalentes com classificação igual ou superior, no ano anterior, a 14 valores, sem arredondamento.

O montante da bolsa de mérito, no ano letivo de 2014-2015, é o correspondente a duas vezes e meia o valor do indexante dos apoios sociais (IAS) em vigor no início do ano letivo, fixado para o ano de 2012 em € 419,22 nos termos do artigo 3.º do Decreto -Lei n.º 323/2009, de 24 de dezembro.

FASE 2 – QUESTIONÁRIOS A ALUNOS / EX-ALUNOS

Nesta fase foram realizados questionários aos alunos/ex-alunos. Procurando caracterizar, sucintamente, esta técnica:

Uma das grandes características do tipo de inquérito por questionário é o facto do investigador e o(s) inquirido(s) não interagirem em situação presencial (Carmo e Ferreira, 1998).

Gil (1999, p.128/129), apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de recolha de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige formação por parte dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas respondam no momento que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspeto pessoal do entrevistado.

Por outro lado, aponta os seguintes aspetos negativos:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;

d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam, devidamente, preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;

e) envolve, geralmente, um número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;

f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada um dos respondentes.

Segundo o mesmo autor:

a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;

b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;

c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;

d) a pergunta não deve sugerir respostas;

e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

As perguntas podem ser abertas ou fechadas:

As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas aos inquiridos que utilizarão linguagem própria. Trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo inquiridor, pois o inquirido escreverá aquilo que lhe vier à mente.

No entanto, a vantagem descrita é também uma desvantagem uma vez que a liberdade de escrita exigirá ao inquirido habilidade de escrita, de formatação e de construção do raciocínio.

Já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o inquirido escolha uma delas. Têm como aspeto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado.

Como já referido, posteriormente à fase da recolha de dados por análise documental, e tendo em conta os resultados alcançados naquela primeira fase, pretendeu-se aprofundar um pouco mais este estudo, através da realização de questionários, alargando a fonte de possíveis dificuldades económicas dos alunos e procurando encontrar pontos de divergência (ou convergência), marcantes, entre o grupo de alunos que terminou o seu curso dentro do tempo previsto ou regulamentado: 3 anos (doravante designados por alunos DC – Dentro de Ciclo ou Candidatura) e aqueles que se matricularam no ano letivo de 2015-2016, numa 4ª matrícula, procurando terminá-lo (doravante designados por alunos FC – Fora de Ciclo ou Candidatura).

Em alguns pontos de convergência, a existirem, pretendeu-se identificar indícios acerca de possíveis fatores, dentro do Projeto Educativo da Escola, que os alunos identifiquem como fatores de influência positiva no seu percurso escolar.

Para tal foi focalizada a análise apenas no ciclo de formação 2012-2015.

Optou-se, uma vez mais, por uma abordagem mais quantitativa e à recolha de dados através de questionários procurando ultrapassar os pontos negativos que esta técnica apresenta.

A opção por questionários e, na forma de *online*, deveu-se, essencialmente, às seguintes razões:

- Primeiramente, a justificação pela escolha do método quantitativo, recorrendo a questionários – o intuito de atingir o maior número de alunos e, assim, obter o maior número de respostas, uma vez que em qualquer outro método seria mais difícil o contacto com todos os alunos, principalmente os que já não se encontram na escola;

- Pela mesma razão, sendo o público-alvo destes questionários os alunos que frequentaram o ciclo de formação 2012-2015, com os questionários *online*, esperou-se atingir o maior número de alunos e, assim, obter o maior número de respostas;
- O ser *online* e não personalizado ou pessoal constituiu um maior garante da não identificação do respondente pelo que, à partida, se esperaram respostas mais sinceras e verdadeiras.

Foram feitos dois questionários diferentes, consoante o seu público – alvo: um para os alunos DC e outro para alunos FC.

Estes questionários distinguiam-se, apenas, nas perguntas que, pela especificidade do público-alvo, teriam que ser feitas de uma outra forma.

Pretendeu-se com estes questionários procurar perceber:

- 1º. outras evidências de, eventuais, dificuldades económicas;
- 2º. a perceção que ambos os grupos de alunos (DC e FC) têm sobre a influência do fator económico no seu sucesso ou insucesso;
- 3º. fatores cujas respostas fossem muitos díspares nos dois grupos para poder levantar o véu (passando a constituir uma, possível, fase exploratória, de outras direções deste estudo) a outros fatores influenciadores naquele sucesso ou insucesso (e que, inclusive, têm vindo a ser mencionados nos vários estudos sobre esta matéria);
- 4º. fatores que são considerados por cada um dos grupos de alunos como fatores “positivos” na sua escola. Este ponto considera-se de absoluta relevância uma vez que pode ajudar a explicar a inexistência de uma relação entre o sucesso ou insucesso escolar e as dificuldades económicas dos alunos evidenciadas pelo escalão de ASE a que pertencem, pelo peso destes fatores “positivos” no seu percurso académico.

Os questionários foram, primeiramente, aplicados em duas turmas, presencialmente, onde foram constatadas algumas dúvidas de interpretação o que levou a algumas alterações/reformulações até atingir a versão final (anexo 3). Estes questionários incluíram uma caracterização do agregado familiar dos alunos, quer em termos de habilitações, da profissão desempenhada ou da sua condição perante o trabalho; das condições e hábitos de estudo dos alunos; numa procura de indícios de dificuldades económicas e percepções dos alunos sobre a influência dessas possíveis dificuldades no seu percurso académico.

Como não se podia descurar procurou-se perceber, também, a percepção, relação e valorização dos alunos relativamente à sua escola e do seu papel no seu sucesso ou insucesso.

Foi tentado estabelecer o contacto com todos os alunos do ciclo de formação 2012-2015 através de *email* e/ou por telefone existindo, no entanto, alguns que não se conseguiram contactar por a escola já não possuir os seus contactos atualizados, nomeadamente, por se encontrarem a estudar/trabalhar no estrangeiro (segundo informações obtidas pelos colegas/ família/ ex-Coordenador de Curso, etc.) e sem um contacto atualizado.

FASE 3 – QUESTIONÁRIOS A COORDENADORES DE CURSO E A DIRETORES DE POLO

Como a análise estatística aos resultados obtidos nos questionários aos alunos ia na mesma direção dos resultados obtidos na recolha de dados documental, procurou-se perceber junto dos Coordenadores de Curso e Diretores de Polo (estrutura pedagógica mais próxima dos alunos) quais as variáveis que eles percecionavam como responsáveis pelas conclusões obtidas até então.

Na tentativa de não influenciar qualquer resposta foi também adotado o método de questionário mas, agora, totalmente aberto, procurando, posteriormente, e através de uma análise qualitativa das respostas, agrupar a várias variáveis apontadas por grupo significativo. Após uma breve contextualização do estudo e das conclusões retiradas até

então solicitava-se, apenas, a que refletissem e identificassem os pontos que considerassem diferenciadores na EPGE e capazes de explicar aqueles resultados.

As respostas obtidas foram objeto de análise de conteúdo que, genericamente, Denscombe (1998) caracteriza este instrumento como um recurso que ajuda o investigador a analisar o conteúdo de documentos, podendo ser aplicado em qualquer conteúdo de comunicação, reproduzida através de escrita, som ou imagem.

Segundo Berelson (1968), citado por Carmo e Ferreira (1998), a Análise de Conteúdo “permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”.

Bardin (2004) aprofunda os conhecimentos sobre a Análise de Conteúdo e salienta que esta deve ir além da mera descrição do conteúdo das mensagens, e incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/receção do conteúdo com o apoio de indicadores. Assim, o processo de análise envolve primeiramente um esforço de descrição, onde as características da comunicação são trabalhadas, seguido por um esforço de inferência, que permite passar da descrição para a interpretação, ou seja, atribuição de significado a estas características.

De seguida, procedeu-se ao cruzamento das respostas obtidas, quer pelos alunos, quer pela estrutura pedagógica, procurando pontos de convergência ou de discrepância acentuadas.

FASE 4 – ENTREVISTA AO DIRETOR PEDAGÓGICO

Segundo os autores Tuckman (2000), Quivy & Campenhoudt (1992), e outros, a entrevista é tida como uma técnica de investigação que permite recolher informações, dados, utilizando a comunicação verbal.

Yin (2009: 106) considera as entrevistas como “*one of the most important sources of case study information*” uma vez que a maior parte dos estudos de caso são sobre assuntos que dizem respeito às pessoas.

Well-informed interviewees can provide important insights into such affairs or events. The interviewees also can provide shortcuts to the prior history of such situations, helping you to identify other relevant sources of evidence. (Yin, 2009: 108)

O tipo de entrevista aqui utilizada foi a entrevista estruturada:

Uma entrevista estruturada é elaborada mediante um questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e onde se mantém uma preocupação em não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças deverão reflectir diferenças entre os respondentes e não a diferença nas perguntas (Lakatos, 1996).

Existem, também, as entrevistas semiestruturadas e as entrevistas abertas:

As entrevistas semiestruturadas (ou semi-directivas, de acordo com Quivy et al, 1992), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direcção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes.

A técnica de entrevistas abertas é a mais adequada a finalidades exploratórias, sendo bastante utilizada para o afinar de questões e para uma formulação mais precisa dos conceitos relacionados. Para a sua estruturação, o entrevistador introduz o tema e ao entrevistado é dada a liberdade de discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As questões são respondidas dentro de uma conversação informal. A postura do entrevistador deve ser a de ouvinte, intervindo apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista.

A entrevista aberta é utilizada quando se pretende obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo o ponto de vista do entrevistado, e ainda para obter mais e melhores detalhes sobre o assunto em questão (Minayo, 1993).

Numa entrevista semiestruturada combinam-se perguntas abertas com perguntas fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto semelhante ao de uma conversa informal. O papel do entrevistador é o de dirigir,

sempre que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para esclarecer questões que não ficaram claras ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado tenha “fugido” ao tema ou manifeste dificuldades com ele.

As técnicas de entrevista aberta e semiestruturada apresentam também como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece respostas espontâneas. As respostas espontâneas e a maior liberdade que os entrevistados têm pode fazer surgir questões inesperadas para o entrevistador que poderão ser de grande utilidade na sua pesquisa.

Quanto a desvantagens da entrevista aberta e semiestruturada, estas dizem respeito muito mais a limitações do próprio entrevistador, como por exemplo: a escassez de recursos financeiros e próprio dispêndio de tempo. Por parte do entrevistado há a insegurança em relação ao seu anonimato e por causa disso muitas vezes o entrevistado retém informações importantes, contudo, estas questões são melhor apreendidas pela entrevista aberta e semiestruturada.

Procurando validar os resultados apurados e utilizando uma metodologia qualitativa, entrevistou-se o Diretor Pedagógico da EPGE procurando perceber, pelas suas palavras, se os fatores considerados diferenciadores no funcionamento e posicionamento da EPGE faziam, ou não, parte do seu Projeto Educativo e se aquele corroborava as conclusões retiradas até então.

Para responder a este desiderato, esta entrevista foi uma entrevista dirigida, tendo por base os grupos significativos construídos na fase anterior sem, no entanto, revelar o porquê das questões efetuadas. Só assim se conseguiria validar, ou não, os resultados obtidos enquanto cultura de escola.

Foram, também, efetuadas algumas questões que tiveram como objetivo verificar se na EPGE estavam presentes as variáveis identificadoras de uma escola eficaz (abordadas na

revisão da literatura) com o objetivo de perceber o estado desta escola face àquelas variáveis.

Face ao exposto foi elaborado o seguinte Guião:

4.1 GUIÃO DA ENTREVISTA

Tabela 10: Guião Entrevista Diretor Pedagógico

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Introdução	Contextualização da problemática em estudo	-	A entrevista foi autorizada bem como a sua divulgação
Razão da escolha de uma escola profissional como a EPGE	Procurar perceber qual a perceção existente quanto à escolha, por parte dos alunos e seus Encarregados de Educação, de uma escola profissional e, concretamente, da EPGE	1. Pensa que os jovens que procuram a EPGE o fazem para fugir a alguma coisa que não gostam nos cursos científico humanísticos ou por convicção de que é aquilo que querem?	Procurar não intervir para não influenciar a resposta

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Ambiente relacional da EPGE	Procurar compreender se o ambiente relacional identificado quer pelos alunos, quer pelos DP e CC é uma realidade sentida, partilhada e fomentada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecendo de perto a realidade de todos os polos da EPGE, como descreveria o ambiente relacional que se vive em cada um deles? 2. Considera este aspeto importante para o sucesso dos alunos? 	
Na sala de aula	Perceber até que ponto são partilhadas estratégias, para que os professores, em sala de aula, consigam melhores resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensa que os resultados obtidos pelos alunos são uma preocupação dos professores dentro de sala? 2. Se sim, de que modo essa preocupação é revelada? 	
Extrapolando a sala de aula – atividades extracurriculares e circum-escolares	Perceber se a importância dada pelos CC e DP a estas atividades é partilhada por toda a estrutura e se lhes é conferida essa importância em termos do Projeto Educativo vivido na EPGE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Costumam fazer algumas atividades extracurriculares e circum-escolares na EPGE? 2. Que importância lhes confere no sucesso dos alunos 	

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
		3. Essa importância é partilhada por toda a Comunidade Educativa na vivência do dia-a-dia da escola ou tem que ser fomentada?	
Na sala de aula e fora dela	Compreender se o acompanhamento tão valorizado pelos alunos, DP e CC é também intrínseco no projeto Educativo vivido na Escola.	1. O acompanhamento aos alunos é feito pelo professor em sala de aula ou sai da porta da sala? 2. Os professores e restante estrutura pedagógica demonstra alguma disponibilidade para acompanhar os alunos? 3. Que tipo de acompanhamento é feito? 4. Que importância lhe confere?	É natural que estas questões sejam respondidas pelo entrevistado no âmbito dos outros blocos. Se assim for deverá ser o entrevistador a fazer, posteriormente a sua separação. Deverá procurar influenciar o mínimo possível as respostas dadas, procurando riquezas ainda não descobertas.

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Escolas eficazes	Compreender se a maior parte das características atribuídas às escolas eficazes são reconhecidas na EPGE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que a comunidade educativa conhecem e compreendem a Visão da EPGE ou seja os objetivos, princípios e expectativas? 2. Considera que a EPGE considerada na sua versão micro, de cada polo ou macro, de toda a escola pode contar com líderes fortes e capazes de conduzir a comunidade educativa a atingir essa Visão? 3. Os objetivos e atos profissionais que os alunos têm que atingir são claros para todos? 4. Considera ser uma preocupação da comunidade educativa a solidariedade, a participação na comunidade envolvente e o incutir em cada aluno uma cidadania responsável? 	

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
		<p>5. Existem parcerias entre a EPGE, as famílias dos seus alunos e a comunidade envolvente?</p> <p>6. Considera ser uma preocupação da direção da EPGE a formação contínua de todos os seus colaboradores?</p> <p>7. Existe uma monitorização constante acerca dos resultados atingidos pelos alunos e do que se passa em cada polo?</p>	
O insucesso dos alunos da EPGE na visão do Diretor Pedagógico	Procurar perceber a visão do Diretor Pedagógico quanto à problemática do estudo	1. E o Sr. Diretor Pedagógico da EPGE o que pensa sobre a problemática do insucesso dos alunos na EPGE.	Mais uma vez a procura de informação ainda não veiculada.

4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Foi efetuada uma análise de conteúdo à entrevista ao Diretor Pedagógico, ou seja, procurando distinguir os vários Temas, Categorias, Subcategorias, Indicadores/ Unidades de Registo e respetivas Unidades de Contexto (Anexo 8).

CAPÍTULO IV – RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo pretende-se mostrar os dados obtidos (já trabalhados) nas várias fases identificadas no capítulo anterior.

1. DA RECOLHA DE DADOS DOCUMENTAIS

Embora e como já referido a recolha de dados documentais se tenha identificado, também, outros dados que poderiam completar, caso fosse necessário, outras leituras, por não terem sido necessárias não são aqui explanadas. Os dados agregados dos três ciclos de formação estudados são:

- Ciclo de Formação 2010 – 2013

Tabela 11: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos absolutos – ciclo de formação 2010 - 2013

N.º de Alunos por escalão e resultado							
Escalão ASE	Concluiu o curso em 3 anos	Concluiu o curso em 4 anos	Concluiu o curso em 5 anos	Não Concluiu	Abandonou /Anulou	Mudou de Curso	Total
A	32	12	2	17	53	8	124
B	50	13	1	14	39	4	121
NT (*)	145	36	3	47	190	18	439
Total	227	61	6	78	282	30	684

(*) – Pertencente a um escalão isento de benefícios em termos de ASE

Ou seja, em termos percentuais:

Tabela 12: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos relativos – percentagem sobre o total de alunos no escalão – ciclo de formação 2010 - 2013

N.º de Alunos por escalão e resultado							
Escalão ASE	Concluiu o curso em 3 anos	Concluiu o curso em 4 anos	Concluiu o curso em 5 anos	Não Concluiu	Abandonou /Anulou	Mudou de Curso	Total
A	26%	10%	2%	14%	43%	6%	100%
B	41%	11%	1%	12%	32%	3%	100%
NT	33%	8%	1%	11%	43%	4%	100%

Conclui-se, aqui, que existiu uma maior percentagem de conclusões de curso dentro do tempo regulamentar (3 anos) por parte dos alunos que usufruem do escalão B – do total de alunos de escalão B, 41% conseguiu terminar o seu curso em 3 anos.

- Ciclo de Formação 2011 – 2014

Tabela 13: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos absolutos – ciclo de formação 2011 - 2014

N.º de Alunos por escalão e resultado							
Escalão ASE	Concluiu o curso em 3 anos	Concluiu o curso em 4 anos	Concluiu o curso em 5 anos	Não Concluiu	Abandonou /Anulou	Mudou de Curso	Total
A	43	4	0	14	80	4	145
B	37	8	0	5	56	8	114
NT	147	34	0	43	220	24	468
Total	227	46	0	62	356	36	727

Ou seja, em termos percentuais:

Tabela 14: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos relativos – percentagem sobre o total de alunos no escalão – ciclo de formação 2011 - 2014

N.º de Alunos por escalão e resultado							
Escalão ASE	Concluiu o curso em 3 anos	Concluiu o curso em 4 anos	Concluiu o curso em 5 anos	Não Concluiu	Abandonou /Anulou	Mudou de Curso	Total
A	30%	3%	0%	10%	55%	3%	100%
B	32%	7%	0%	4%	49%	7%	100%
NT	31%	7%	0%	9%	47%	5%	100%

Ou seja, mais uma vez, a predominância para os alunos pertencentes ao escalão B mas, neste ciclo, com resultados muito semelhantes nos vários escalões.

- Ciclo de Formação 2012 – 2015

Tabela 15: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos absolutos – ciclo de formação 2012 - 2015

N.º de Alunos por escalão e resultado								
Escalão ASE	Concluiu o curso em 3 anos	Concluiu o curso em 4 anos	Concluiu o curso em 5 anos	Não Concluiu	Abandonou /Anulou	Matri- culado	Mudou de Curso	Total
A	54	-	-	7	81	10	3	155
B	44	-	-	7	57	20	3	131
NT	168	-	-	8	257	64	5	502
Total	266	0	0	22	395	94	11	788

Ou seja, em termos percentuais:

Tabela 16: Resultados obtidos da recolha de dados documentais em termos relativos – percentagem sobre o total de alunos no escalão – ciclo de formação 2012 - 2015

N.º de Alunos por escalão e resultado								
Escalão ASE	Concluiu o curso em 3 anos	Concluiu o curso em 4 anos	Concluiu o curso em 5 anos	Não Concluiu	Abandonou /Anulou	Matri- culado	Mudou de Curso	Total
A	35%	-	-	5%	52%	6%	2%	100%
B	34%	-	-	5%	44%	15%	2%	100%
NT	33%	-	-	2%	51%	13%	1%	100%

E, mais uma vez, valores bastante próximos, mas com preponderância, agora, para os alunos pertencentes ao escalão A.

Ou seja, os valores tão próximos, principalmente, nos dois últimos Ciclos de Formação não permitem concluir, inequivocamente, sobre qualquer relação entre estas duas variáveis. Se tivesse que ser feita dir-se-ia, em última instância, que os alunos com dificuldades económicas (medidas pelo escalão ASE a que pertencem) surgem em maior proporção relativamente àqueles que terminam o seu curso dentro do tempo próprio.

Também ao olhar-se para a posição de cada polo /escola para aqueles resultados no sentido de se procurar perceber se existe alguma uma diferença significativa nos polos / escolas situados nas regiões em que os alunos beneficiam de subsídios do POCH (Programa Operacional de Capital Humano) que, neste caso, são os polos / escolas do Entroncamento e Arruda dos Vinhos obtemos os seguintes resultados, para o Ciclo de Formação 2012-2015, quer em termos de conclusões, quer em termos de abandono, ou para a dimensão de cada um dos polos (medido pelo n.º de alunos) para procurar perceber se se encontrava alguma relação explicativa:

Tabela 17: Resultados obtidos em cada polo/escola em relação à média da EPGE.

	Concluiu o curso em 3 anos	Variação das conclusões face ao total EPGE	Abandonou /anulou	Variação das desistências face ao total EPGE	N.º de alunos	% Alunos face ao total EPGE
EPGE	34%		51%		788	
Amadora	43%	9%	43%	-8%	131	17%
Venda Nova	27%	-7%	55%	4%	167	21%
Lumiar	27%	-7%	57%	6%	247	31%
Queluz	48%	14%	52%	1%	54	7%
Entroncamento	39%	5%	53%	2%	111	14%
Arruda	27%	-7%	57%	6%	78	10%

Ou seja, relativamente às conclusões do curso em 3 anos, dois dos quatro polos / escolas cujos alunos não recebem subsídios apresentam uma influência negativa para o resultado total da EPGE, verificando-se que apenas um dos dois polos / escolas onde aqueles subsídios existem apresenta uma influência positiva.

No caso dos abandonos/ anulações de matrícula, apenas um dos polos apresenta valores abaixo do total da EPGE.

(acrescenta-se que, também a dimensão da escola – medida pelo n.º de alunos existentes, não apresenta uma relação sintomática que mereça ser explorada).

Assim e concluindo, não existe, à partida, uma relação entre as dificuldades económicas dos alunos e o seu sucesso ou insucesso escolar.

Como, anteriormente, referido, mediante este resultado, recorreu-se, para atingir os objetivos, também, antes, mencionados, a questionários, agora focalizados apenas no ciclo de formação 2012-2015 iniciando, no entanto, com uma breve caracterização destes alunos quanto à formação de origem, no início do seu ciclo:

2. DOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS/EX-ALUNOS

Como os questionários foram aplicados apenas a alunos do ciclo de formação 2012-2015, há que fazer, primeiramente, uma caracterização desses mesmos alunos.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO CICLO DE FORMAÇÃO 2012-2015

2.1.1. Quanto ao percurso educativo / formativo à entrada do seu curso

Dos 788 alunos considerados:

Tabela 18: Caracterização dos alunos do ciclo de formação 2012-2015, quanto ao percurso educativo / formativo à entrada do seu curso.

ORIGEM	%
Ensino Regular	66,8
Cursos de Educação e Formação de Jovens (frequentados em outras escolas que não a EPGE)	17,8
Cursos de Educação e Formação de Jovens (frequentados na EPGE)	8,5
Estrangeiro (com equivalência, no mínimo, ao 9º ano de escolaridade portuguesa)	3,9
Frequência de outro curso profissional	1,1
Percursos Curriculares Alternativos (PCA)	0,9
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)	0,5
Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	0,4
Educação e Formação de Adultos (EFA)	0,1

2.1.2. Quanto ao percurso educativo / formativo à entrada do seu curso – Alunos que terminaram o seu curso dentro do tempo previsto

Dos 266 alunos que terminaram o seu curso dentro do tempo previsto (3 anos):

Tabela 19: Caracterização dos alunos do ciclo de formação 2012-2015, quanto ao percurso educativo / formativo à entrada do seu curso. – Alunos que terminaram o seu curso dentro do tempo previsto (3 anos):

ORIGEM	%	Percentagem calculada face ao total de alunos na origem
Ensino Regular	43	
Cursos de Educação e Formação de Jovens (frequentados em outras escolas que não a EPGE)	14	
Cursos de Educação e Formação de Jovens (frequentados na EPGE)	24	
Estrangeiro (com equivalência, no mínimo, ao 9º ano de escolaridade portuguesa)	16	
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)	25	

Pode-se concluir que a maior percentagem dos alunos do ciclo de Formação 2012-2015 provêm do Ensino Regular sendo, também, de entre estes que se verifica uma maior taxa de conclusão dentro do tempo previsto.

2.2. DAS RESPOSTAS OBTIDAS AOS QUESTIONÁRIOS EFETUADOS

As respostas obtidas (anexo 4 – respostas dos alunos) não permitem chegar a resultados conclusivos pela não existência de uma amostra significativa, apesar de todos os esforços efetuados.

- No grupo de alunos DC constituído por 266 alunos, apenas responderam (de forma válida) 116 alunos. Para se obter uma amostra significativa, com um erro amostral de 4% e 95% de confiança, teriam que existir 187 respostas válidas ou seja, as respostas obtidas constituem 62% do n.º necessário.
- No grupo de alunos FC constituído por 94 alunos, apenas responderam (de forma válida) 54 alunos. Para se obter uma amostra significativa, segundo os critérios

enunciados para o grupo anterior, teriam que existir 82 respostas válidas ou seja, as respostas obtidas constituem 66% do n.º necessário.

De notar que, embora tendo obtido, neste grupo, 54 respostas, 8 (dos alunos que existem neste grupo) pertencem a alunos que se encontram fora do seu ciclo de formação (2012-2015) por terem reorientado o seu percurso formativo, com a consequente mudança de curso e integração noutra ciclo de formação. Assim, não configuram objeto do estudo em causa, pelo que apenas foram consideradas as 46 respostas restantes.

De qualquer forma, muito embora o n.º de respostas obtidas não permitam obter conclusões inequívocas, permitem perceber sinais/tendências ou indícios (e a palavra indício será utilizada com este significado ou seja, como o de uma direção apontada sem, no entanto, constituir uma conclusão) o que podem ser lidos das respostas obtidas e que serão aqui evidenciados.

Para uma melhor leitura e interpretação gráfica, colocou-se, em cada gráfico os dois grupos de alunos – a azul, a percentagens das respostas face ao total, dos alunos que concluíram o seu curso nos 3 anos previstos (DC) e a Laranja a percentagens das respostas face ao total, dos que não o conseguiram fazer e se encontram ainda matriculados (FC)

2.2.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS – INDÍCIOS

2.2.1.1. Sexo

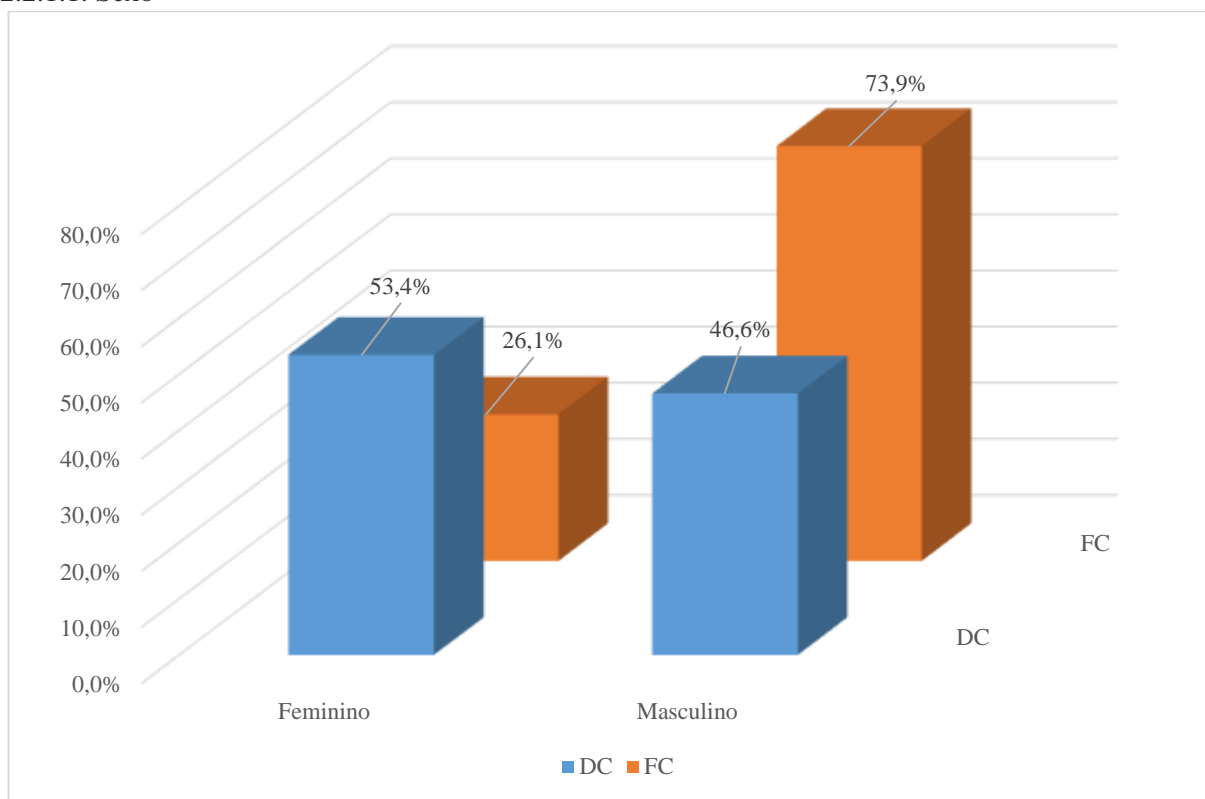


Gráfico 1: “1/1 – Sexo”

- Constata-se que a, esmagadora, maioria dos alunos FC são do sexo masculino com uma diferença percentual para as suas congéneres do sexo feminino de 47,82%.

Esta diferença não é tão expressiva no caso dos alunos DC onde a predominância vai para o sexo feminino mas com uma diferença perante os alunos do sexo masculino de apenas 6,9%.

2.2.1.1. Caracterização sociofamiliar dos respondentes

Estrutura familiar

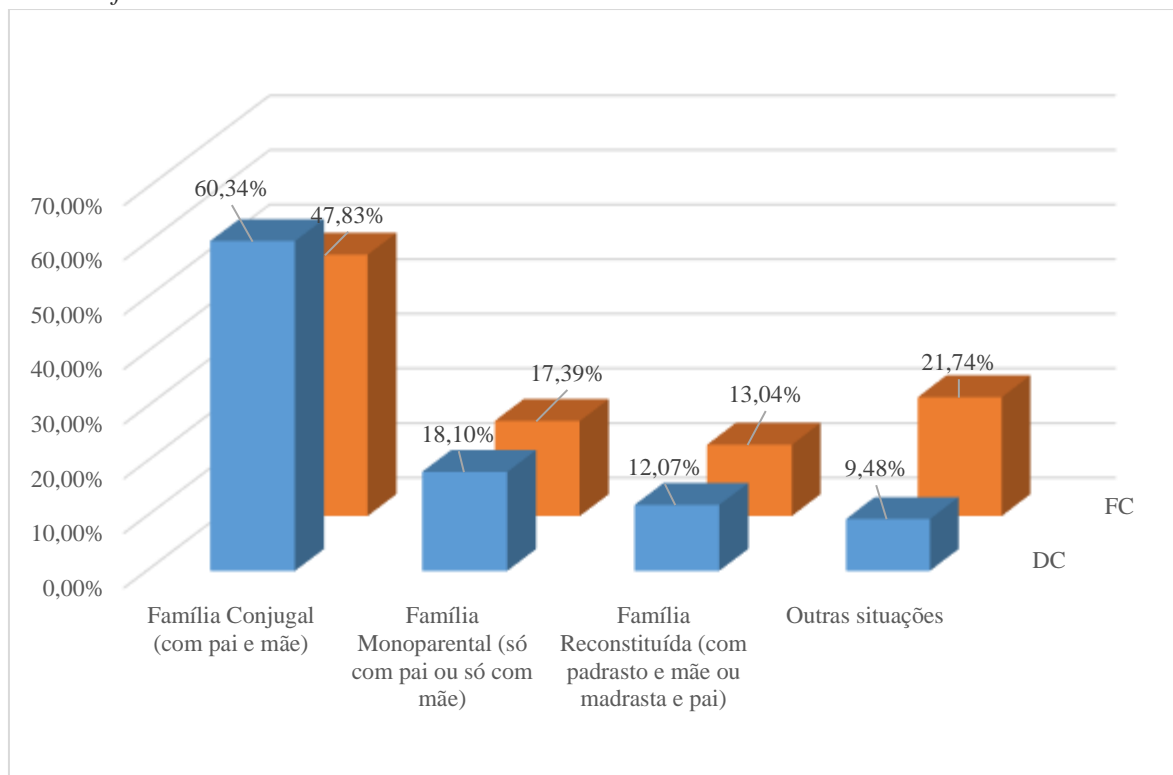


Gráfico 2: “2/3 – Maioritariamente, durante os 3 anos, pertenceu a:”

- A maioria dos respondentes, dos dois grupos de alunos, pertencem a uma família conjugal.

Nível de escolaridade do núcleo familiar

Pai / Padrasto

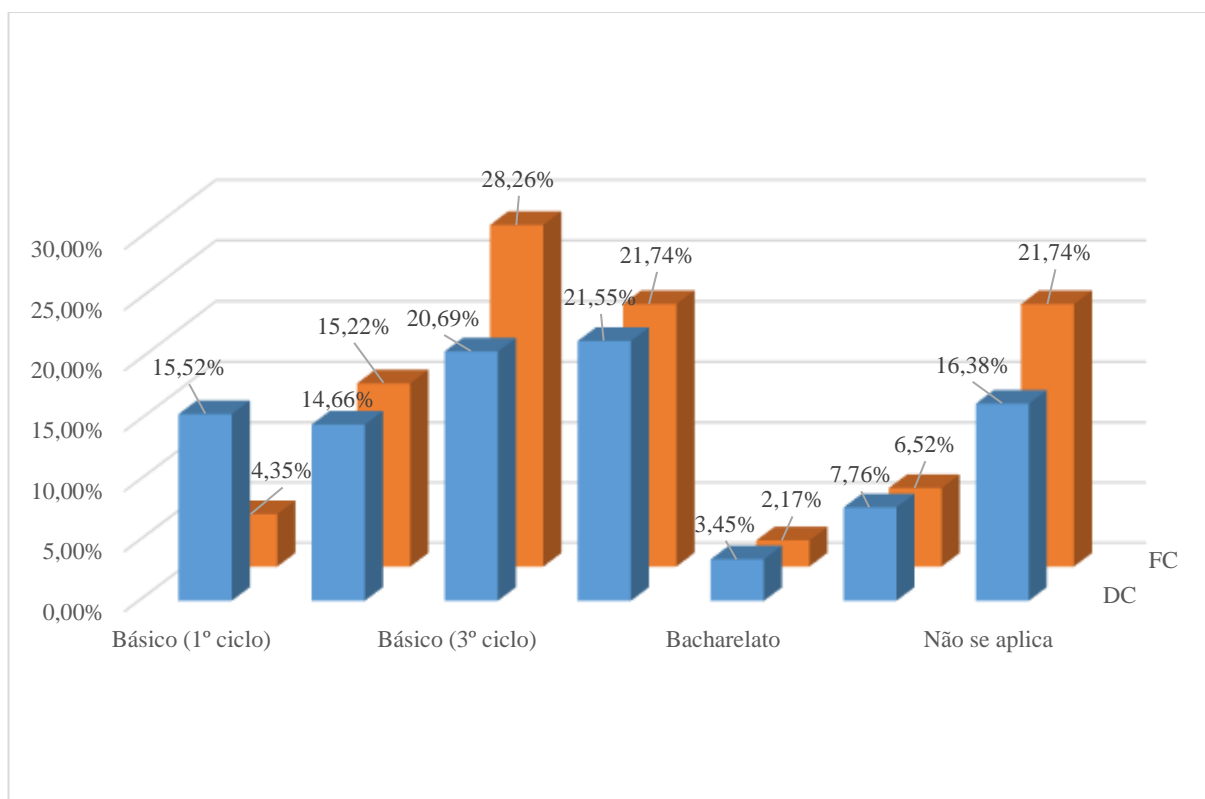


Gráfico 3: “3.1/4.1 – No seu núcleo familiar (com quem viveu, maioritariamente, ao longo dos 3 anos - pai - padrasto / mãe-madrasta), qual o nível de escolaridade do seu Pai / Padrasto”

- Destaca-se (embora sem grande expressão), ao nível da escolaridade obtida pelo pai/padrasto, nos alunos FC, a detenção, apenas, do ensino básico. Em termos do ensino secundário, nível de escolaridade que se destaca nos alunos DC, a percentagem obtida é similar nos 2 grupos;
- Em termos da percentagem de pais/padristos que detêm o nível de licenciatura ou bacharelato, não é, significativamente, diferente embora penda para o lado dos alunos DC;

Mãe / Madrasta

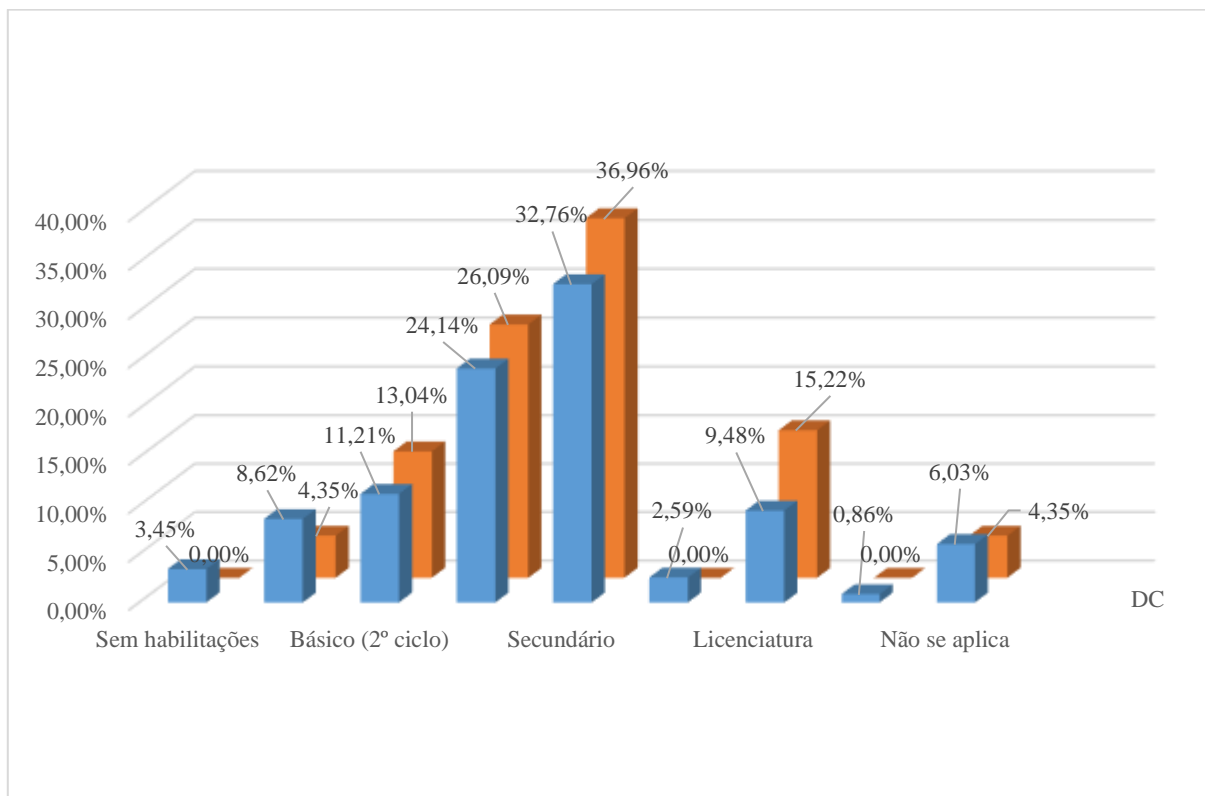


Gráfico 4 “3.2/4.2 – No seu núcleo familiar (com quem viveu, maioritariamente, ao longo dos 3 anos - pai - padrasto / mãe-madrasta), qual o nível de escolaridade da sua Mãe / Madrasta:”

- Já no que concerne às habilitações académicas da mãe/madrasta, nos 2 grupos sobressai, com relevância, a detenção do ensino secundário (sendo, comparativamente, superior no grupo de alunos FC) seguido do ensino básico (também superior no grupo de alunos FC);
- De notar que, relativamente aos alunos DC, as suas mães/madrastas apenas têm, comparativamente, mais habilitações nos graus de Bacharelato, Doutoramento e Mestrado (embora não relevante), no básico do 1º ciclo e na opção de sem habilitações;

INDÍCIO: nos dois grupos, as habilitações académicas do núcleo familiar dos alunos não é alto não sendo, no entanto, visivelmente, determinante na separação dos dois grupos.

Condição perante o trabalho do núcleo familiar

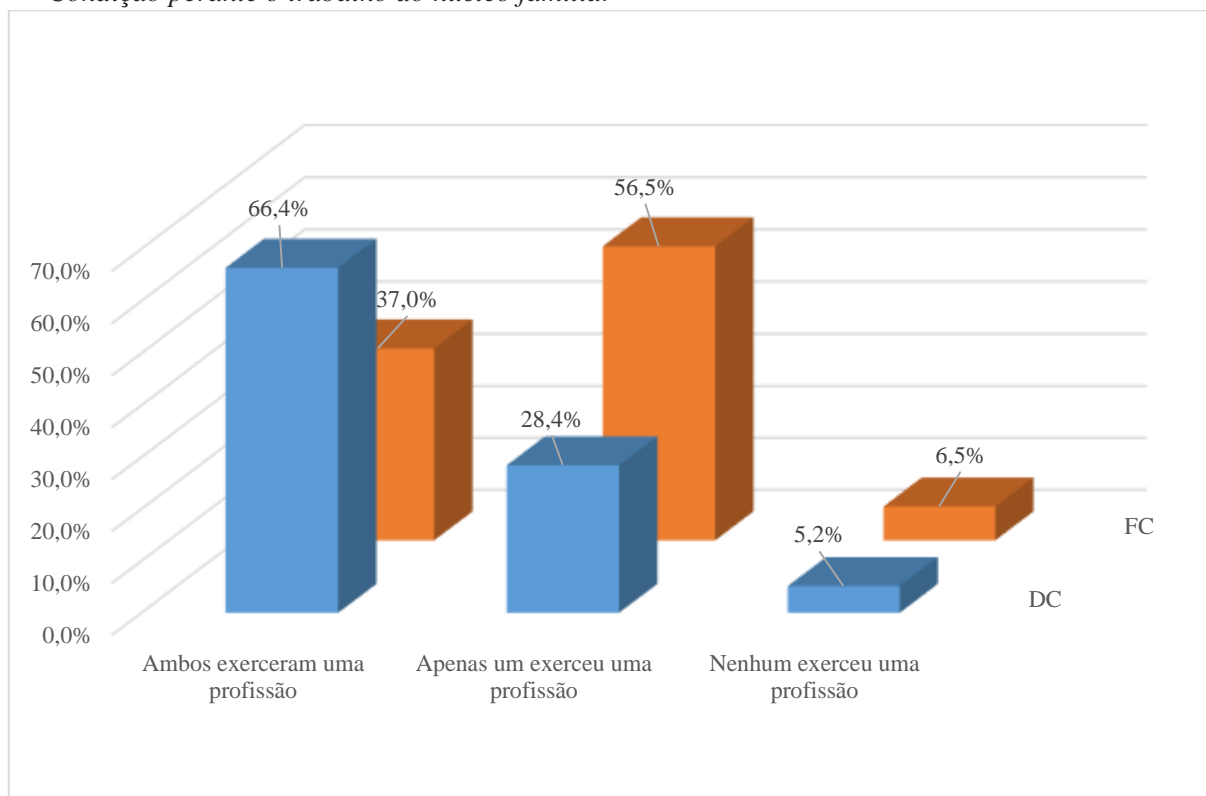


Gráfico 5 “4/5 – Na maior parte dos 3 anos do seu curso, qual a condição perante o trabalho do seu núcleo familiar (com quem viveu, maioritariamente, ao longo dos 3 anos - pai - padrasto / mãe-madrasta):”

- Destaca-se a opção de “ambos exerceram uma profissão” no grupo de alunos DC e a opção “ apenas um exerceu uma profissão” no grupo de alunos FC, bem como na opção “nenhum exerceu uma profissão”, embora aqui com um diferencial menos relevante;

Grupo profissional Pai / Padrasto

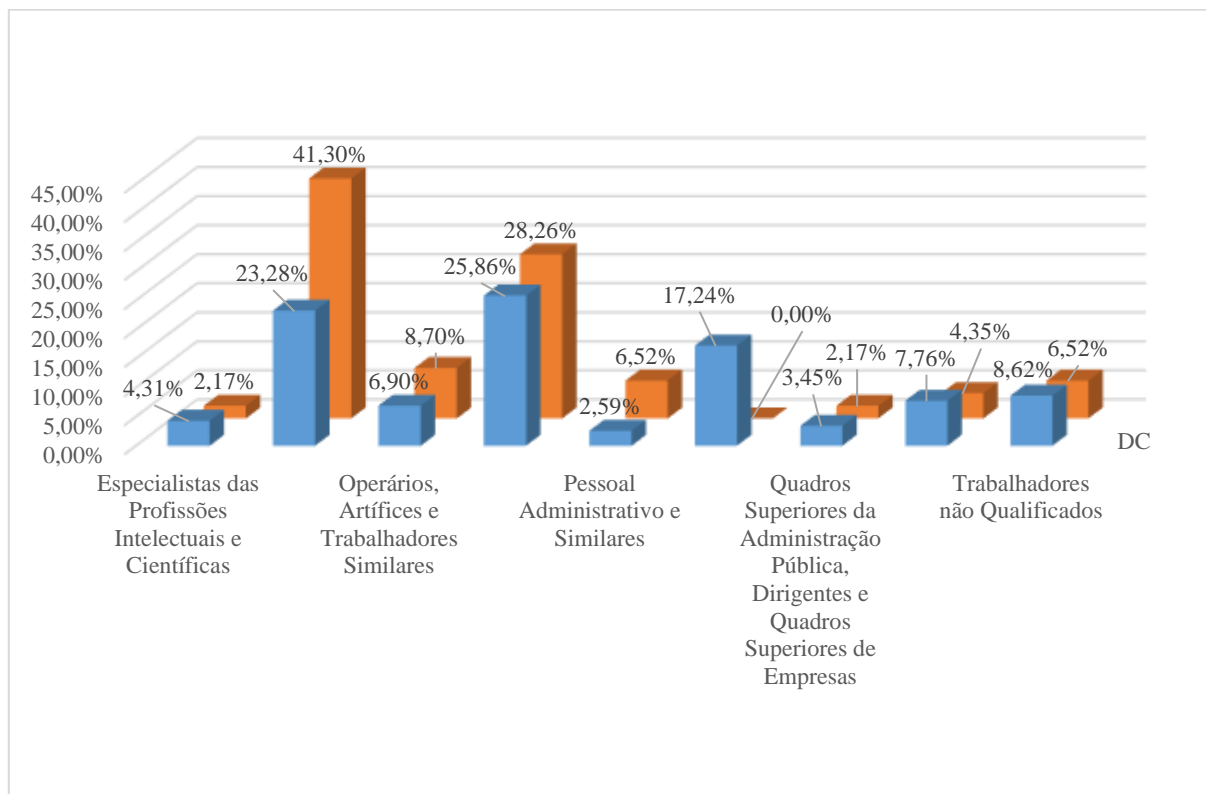


Gráfico 6: “5.1/6.1 – No seu núcleo familiar (com quem viveu, maioritariamente, ao longo dos 3 anos - pai - padrasto / mãe - madrastra), qual o grupo profissional do seu Pai / Padrasto:”

- Quanto ao grupo profissional a que pertence, no **pai/padrasto** dos alunos DC sobressaem os “Trabalhadores não qualificados”, os “Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio”, no “Pessoal dos Serviços e Vendedores” e, depois, com menos significado, os “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” e os “Quadros Superiores da Administração Pública, dirigentes e Quadros Superiores de Empresas”. A maior parte dos alunos DC integrou o seu pai/padrasto em “outros grupos profissionais” seguido do “não se aplica”. Também nos respondentes FC este último grupo é o mais escolhido seguido da opção “outros grupos profissionais”;

A superioridade comparativa dos alunos FC vai para os grupos “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares”, para além dos dois outros grupos já mencionados.

Grupo profissional Mãe / Madrasta

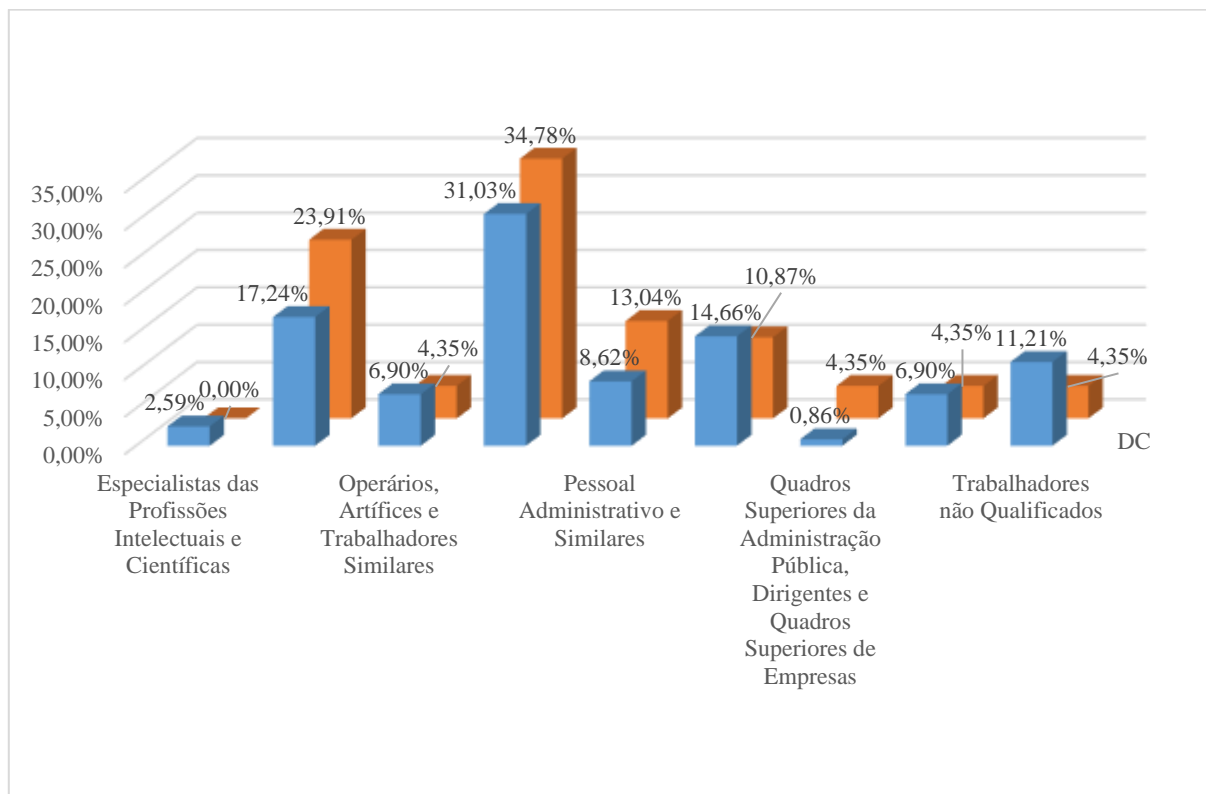


Gráfico 7: “5.2/6.2 – núcleo familiar (com quem viveu, maioritariamente, ao longo dos 3 anos - pai - padrasto / mãe -madrasta), qual o grupo profissional da sua Mãe / Madrasta:”

- Quanto ao grupo profissional a que pertence, na **mãe/madrasta** sucede o mesmo já mencionado no parágrafo anterior na escolha maioritária dos dois grupos não especificados. Verifica-se uma superioridade comparativa nos alunos DC na escolha das categorias de “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas”, “Trabalhadores não qualificados” e, embora com menor expressão, os “Operários artífices e trabalhadores similares”, “Pessoal dos Serviços e Vendedores” e “Técnicos Profissionais de Nível Intermédio”.
- Já relativamente aos alunos FC a maior percentagem recai (para além daqueles dois grupos já mencionados) no “Pessoal Administrativo e Similares” e “Quadros Superiores da Administração Pública, dirigentes e Quadros Superiores de Empresas”.

INDÍCIO: A primazia na opção, pelos dois grupos de alunos, nas categorias profissionais não especificadas poderá indiciar a falta de compreensão das restantes

categorias ou a existência de alguma dificuldade em fazer uma escolha mais específica ou correta. De qualquer forma a leitura que se consegue fazer indicia que, nos dois grupos de alunos, as categorias profissionais do seu núcleo familiar não é social, cultural e economicamente elevado, no sentido de bem remunerado, não sendo, no entanto, visivelmente, determinante na separação dos dois grupos.

No entanto, ao considerarmos a leitura já efetuada, para o grupo de alunos FC em que, na sua maioria apenas tinha uma pessoa no seu núcleo familiar a exercer uma profissão, indicia, em média, um menor rendimento para esse núcleo familiar. No entanto, não é um indício muito forte uma vez que, atualmente, profissões, socialmente menos consideradas, poderão ser melhor remuneradas.

2.2.1.2. Condições para o estudo por parte dos alunos

Espaço para Estudar

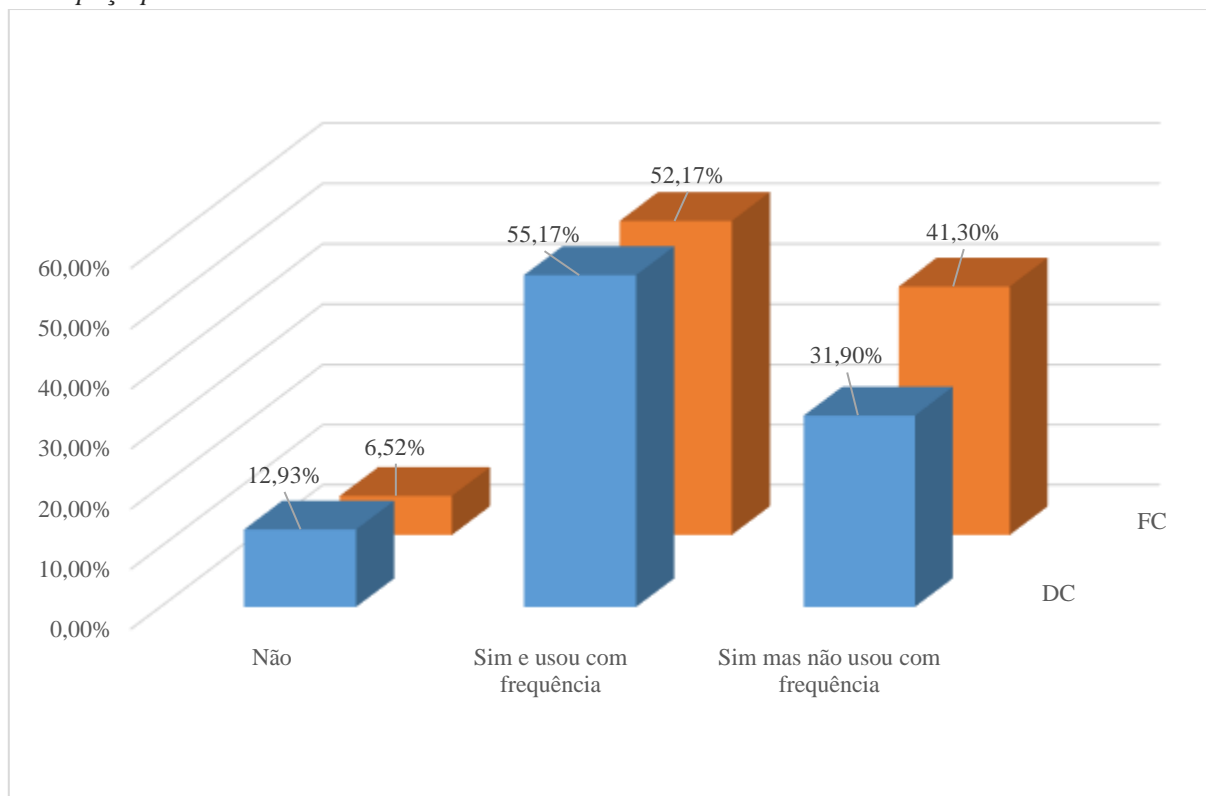


Gráfico 8: “6a/7a – Na sua casa pode dispor de: [Espaço para estudar] ”

- Quanto a ter espaço para estudar em suas casas a maioria dos alunos (quer DC, quer FC) assume a sua existência e a sua utilização frequente;

Existe, no entanto uma percentagem de alunos que afirma que apesar da sua existência não utilizou com frequência sendo que, neste caso, a maior percentagem dos respondentes situa-se nos alunos FC;

Na opção da não existência daquele espaço recaíram mais respostas por parte de alunos DC;

Computador

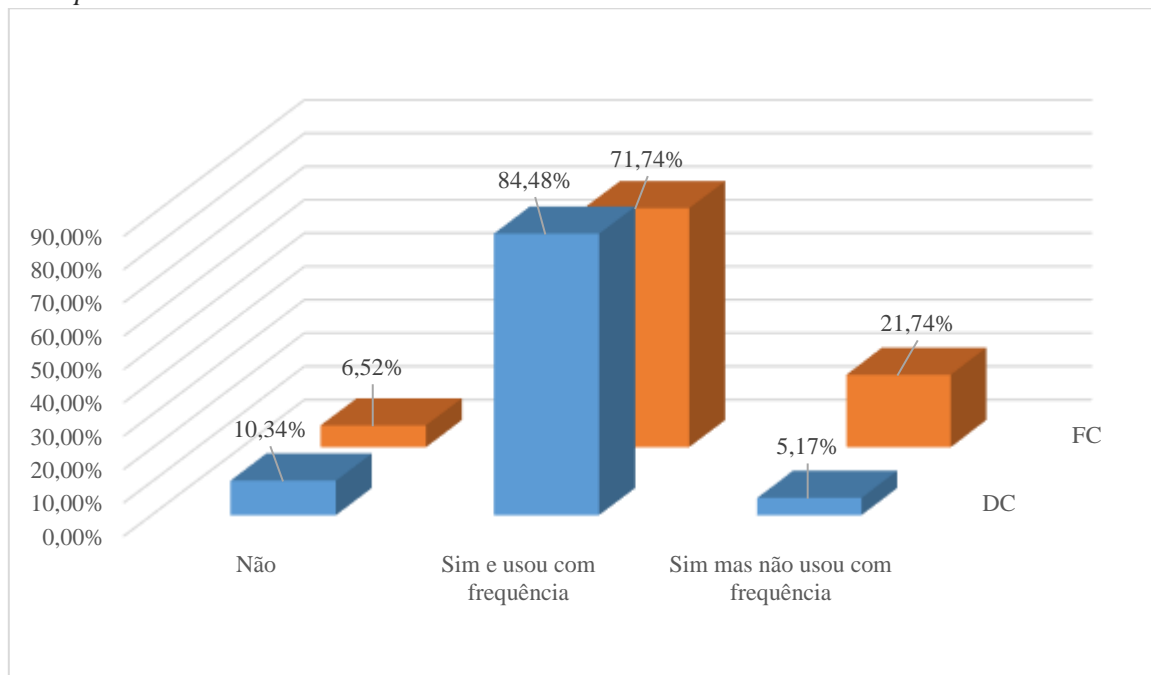


Gráfico 9: “6b/7b – Na sua casa pode dispor de: [Computador]”

Internet

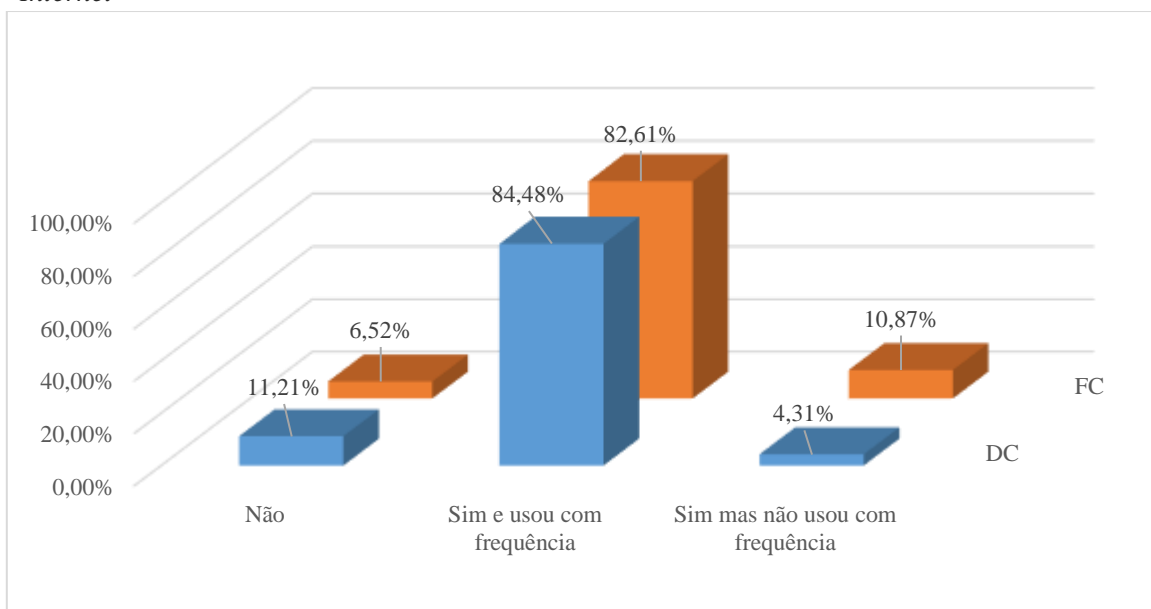


Gráfico 10: “6c/7c – Na sua casa pode dispor de: [Internet]”

- O computador e a Internet é uma realidade na maioria das casas dos dois grupos de alunos considerados que afirmam a sua utilização frequente;

Livros

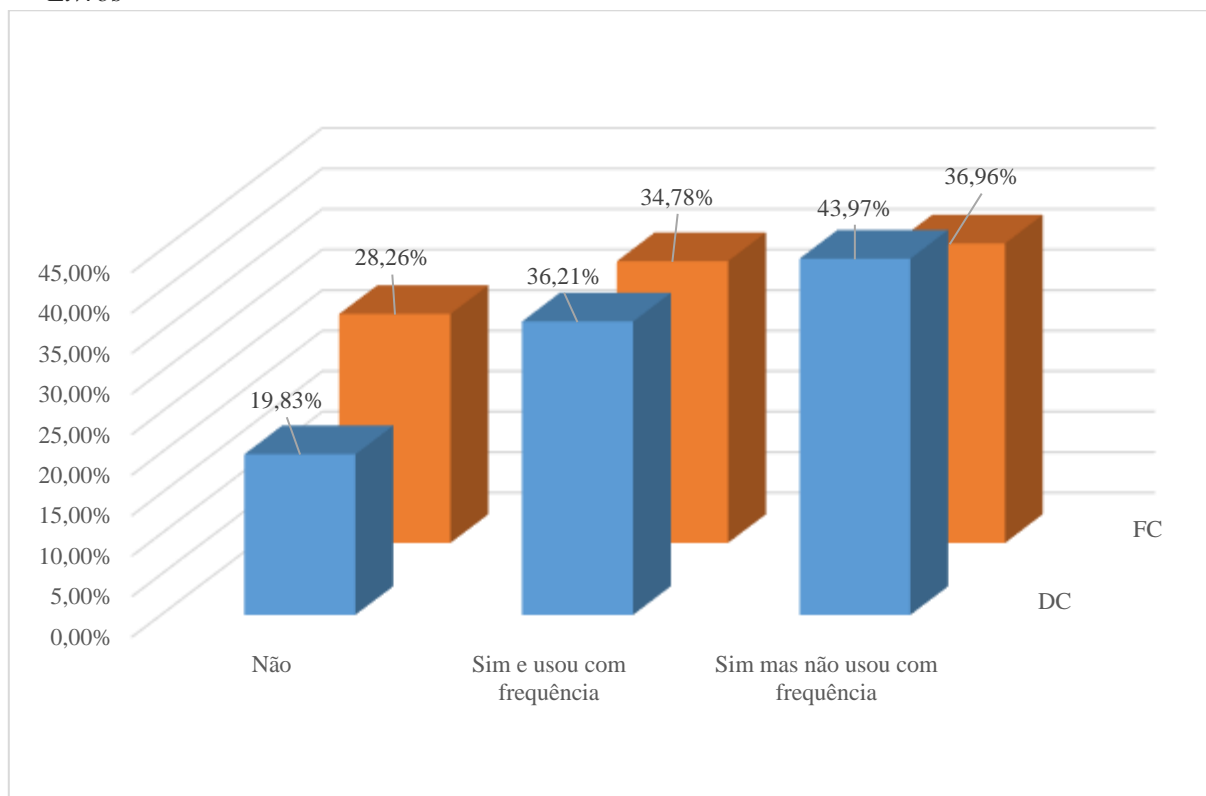


Gráfico 11: “6d/7d – Na sua casa pode dispor de: [Livros]”

- Quanto a livros, uma grande percentagem de respostas incide na opção da sua existência e utilização frequente mas a maior percentagem de respostas recai na sua existência mas na sua não utilização frequente;

Existe ainda uma percentagem de alunos que afirma não possuir livros em casa sendo uma resposta maioritária nos alunos FC -28,3% - contra os 19,8% dos alunos DC;

Local de Estudo

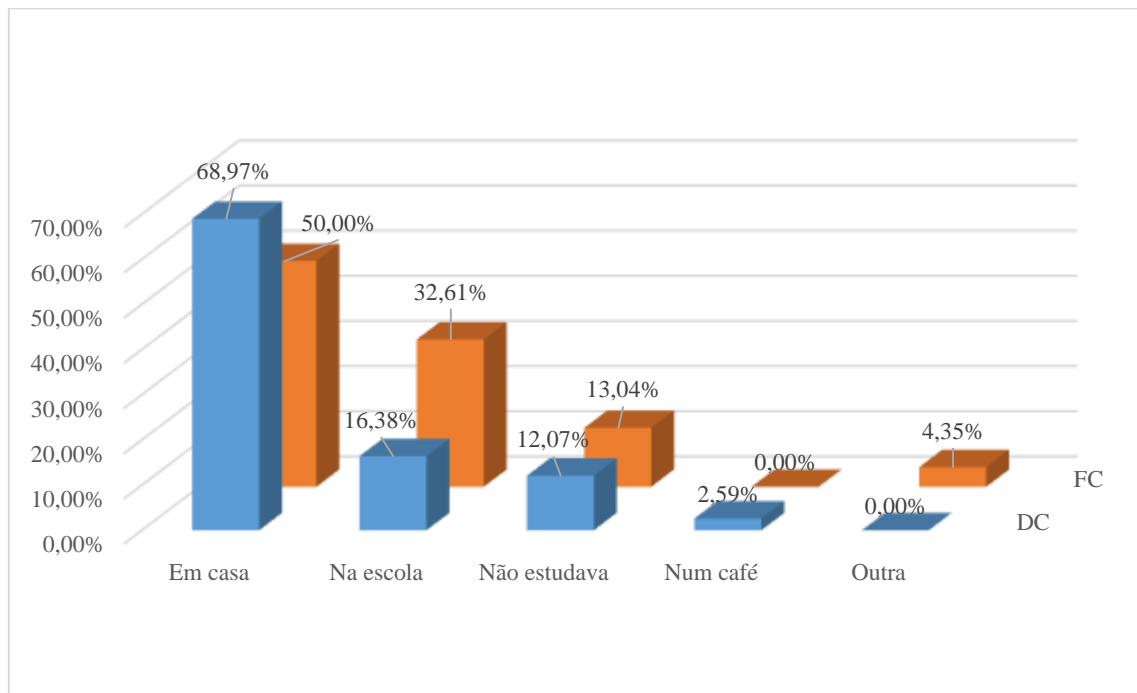


Gráfico 12: “7/8 – Normalmente, estudava:”

Condições Estudo

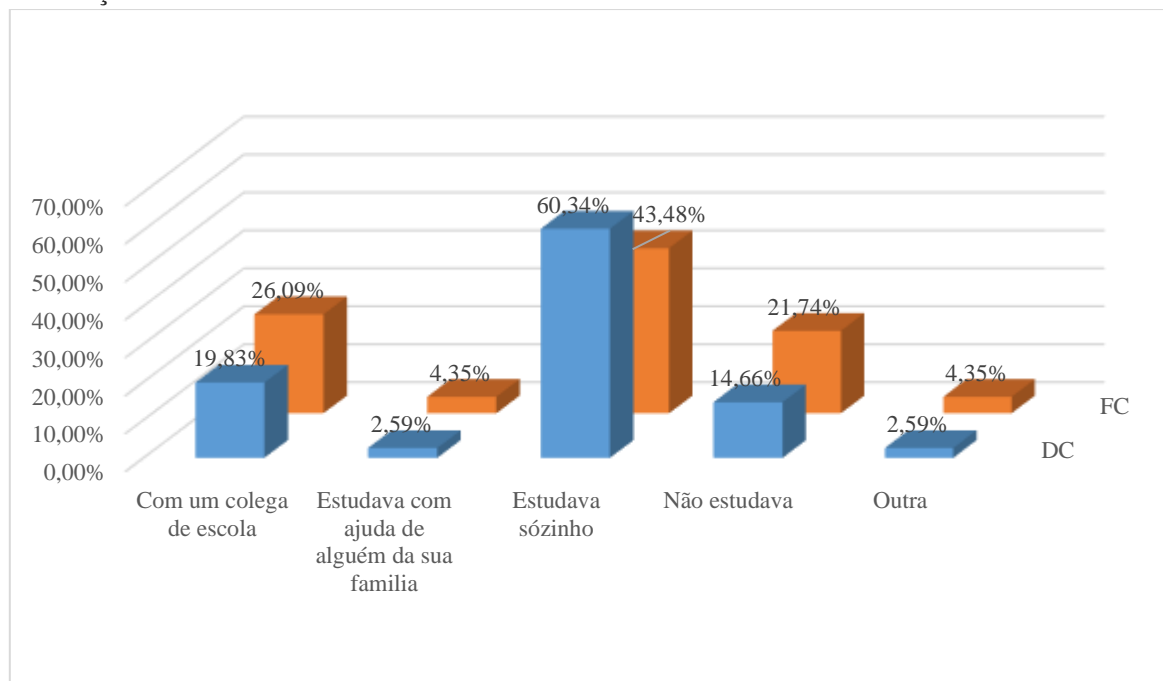


Gráfico 13: “8/9 – Durante os 3 anos do seu curso, normalmente:”

- Quanto ao local e companhia escolhidos para o seu estudo ambos os grupos de alunos afirmam estudar em casa e sozinho, resposta com maior preponderância nos alunos DC;

Quanto às hipóteses de estudar na escola ou, simplesmente, não estudar a maior percentagem de respondentes situa-se entre os alunos FC. Também nestes se situa a superioridade da percentagem de respostas nas opções de estudar com um colega da escola ou com ajuda de alguém da sua família;

INDÍCIO: A primazia na opção, pelos dois grupos de alunos, em estudar em casa e sozinho, mas os alunos FC tendem a estudar, comparativamente mais, na escola e com os seus colegas (ou, simplesmente, não estudar).

2.2.1.3. Envolvimento da família no estudo dos alunos

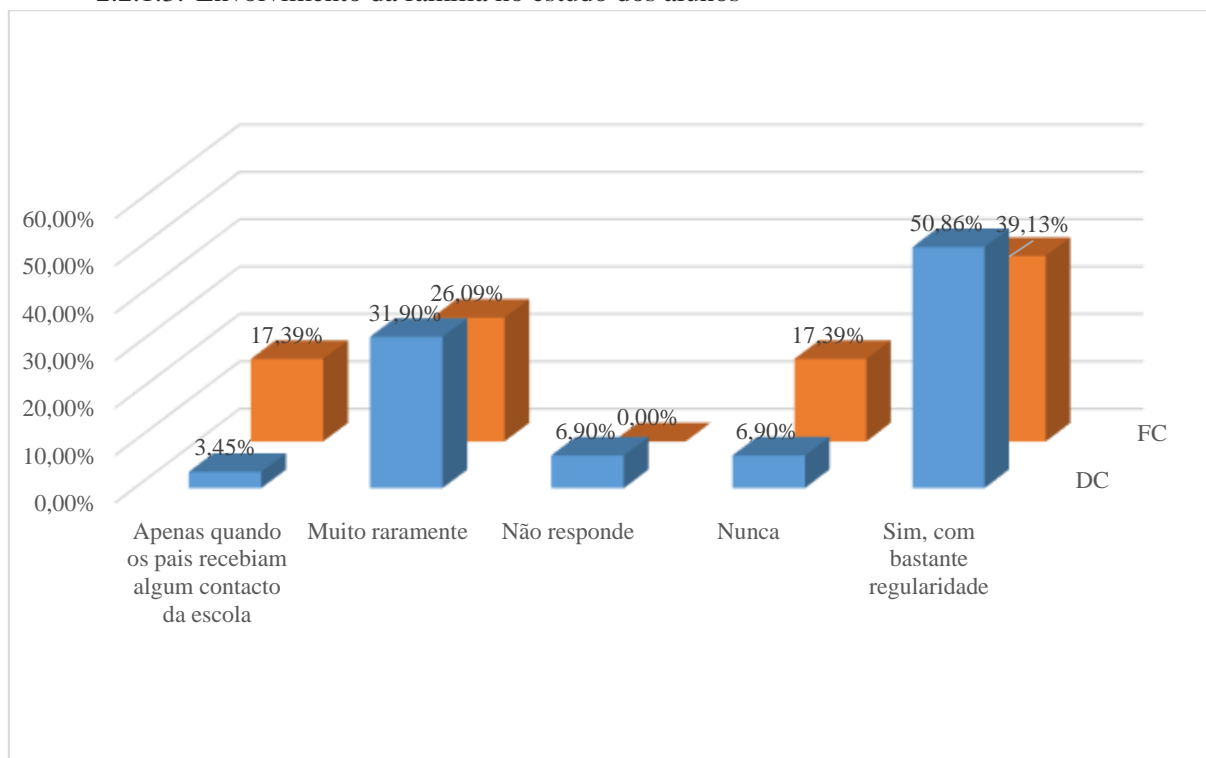


Gráfico 14: “9/10 – O seu dia-a-dia na escola era objeto de conversa, em casa, com a sua família?”

- Enquanto nos alunos DC mais de 50% das respostas são dadas no sentido de uma bastante regularidade na conversa em família sobre o seu dia-a-dia na escola, apenas cerca de 39% segue esta opção nos alunos FC que distribuem a restante percentagem entre as opções “muito raramente” – 26,9%, e nunca ou apenas quando os pais recebem um contacto da escola – ambos com 17,4%.

De realçar que na opção “muito raramente” existe uma maior percentagem de expostas por parte dos alunos DC.

INDÍCIO: existe um indício ténue de um maior envolvimento familiar acerca do dia-a-dia dos alunos na escola por parte dos alunos DC.

2.2.1.4. Evidências da influência de eventuais dificuldades económicas

Exerceu algum trabalho

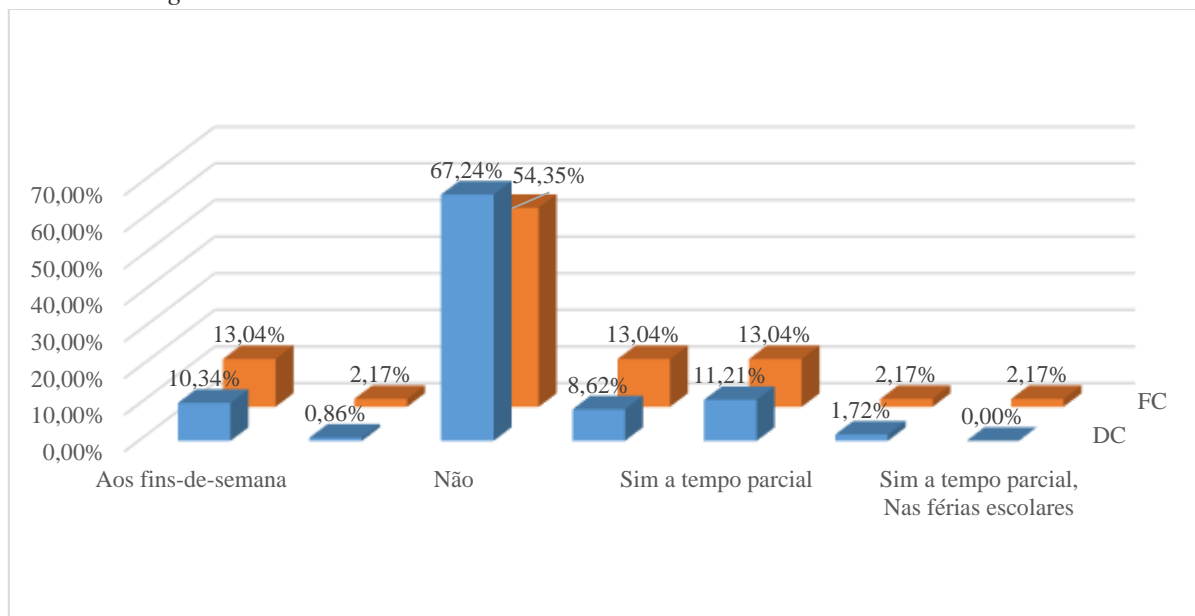


Gráfico 15: “10/11 – Durante os 3 anos do seu curso, exerceu algum trabalho?”

- Questionados sobre o facto de terem exercido algum trabalho no decorrer do seu curso, a maior percentagem de respostas é negativa, nos dois grupos de alunos (com maior preponderância nos alunos DC). No entanto, existe, comparativamente, uma maior percentagem de alunos FC a trabalhar aos fins-de-semana, férias escolares ou tempo parcial;

Acumulação trabalho com o estudo

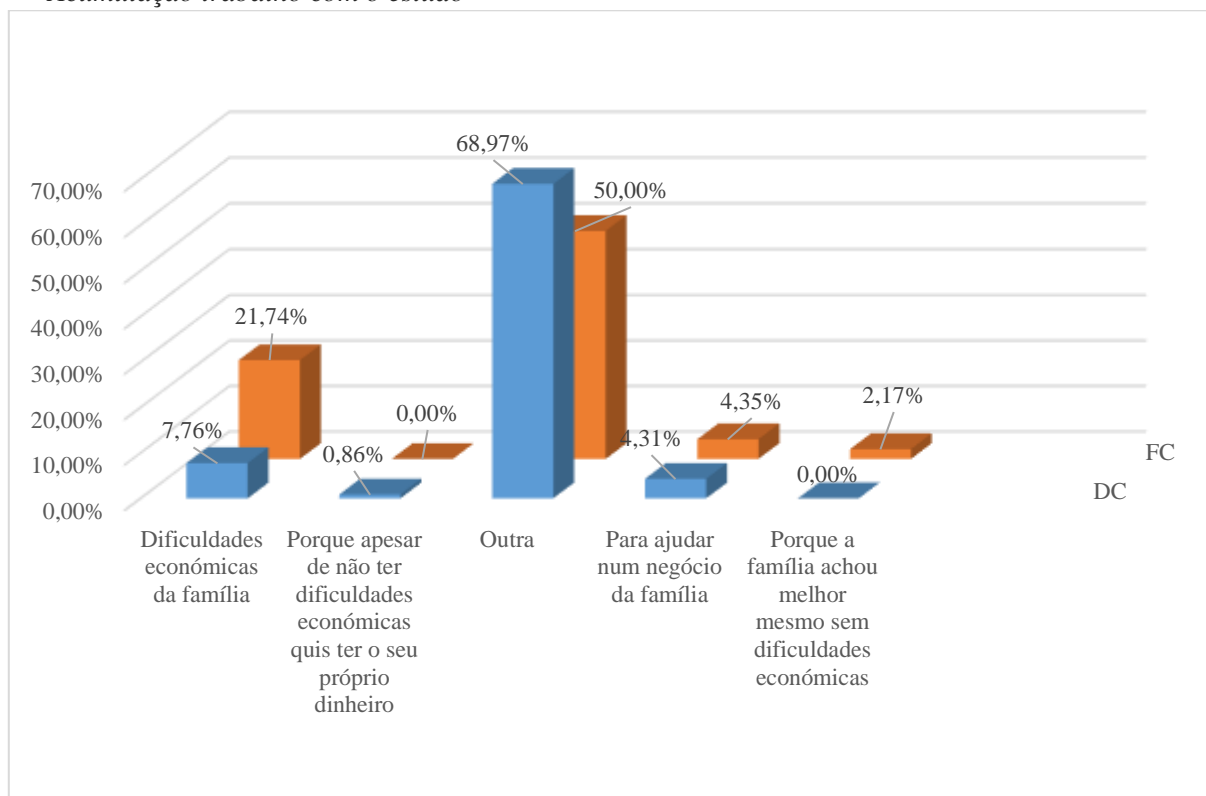


Gráfico 16 “11/12 – No caso em que acumulou o trabalho com o estudo (três primeiros itens da pergunta anterior), quais as razões principais para o ter feito:”

- No caso dos alunos que responderam positivamente à questão anterior, apontaram como razão uma outra que não as apontadas como possíveis respostas. Na restante percentagem de alunos destacam-se, comparativamente, os alunos FC nas opções “Dificuldades económicas da família” e “apesar de não ter dificuldades económicas quis ter o seu próprio dinheiro”. Esta última opção é a 2ª mais escolhida pelos alunos DC. Existe ainda uma pequena percentagem de alunos (com maior relevo nos alunos FC) que apontam como razão o facto de ajudar num negócio de família;

Influência

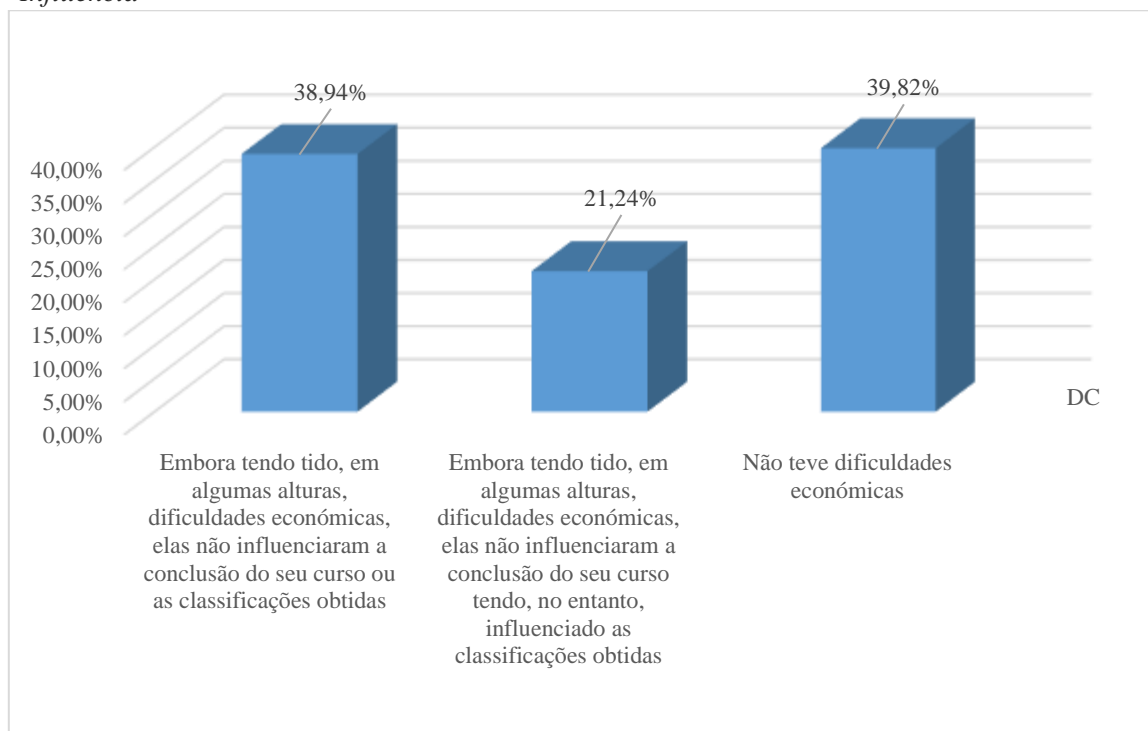


Gráfico 17: “12/-- – Considera que algumas dificuldades económicas que possa ter tido ao longo dos 3 anos do seu curso influenciaram o facto de não o ter conseguido terminar no tempo previsto. (DC)”

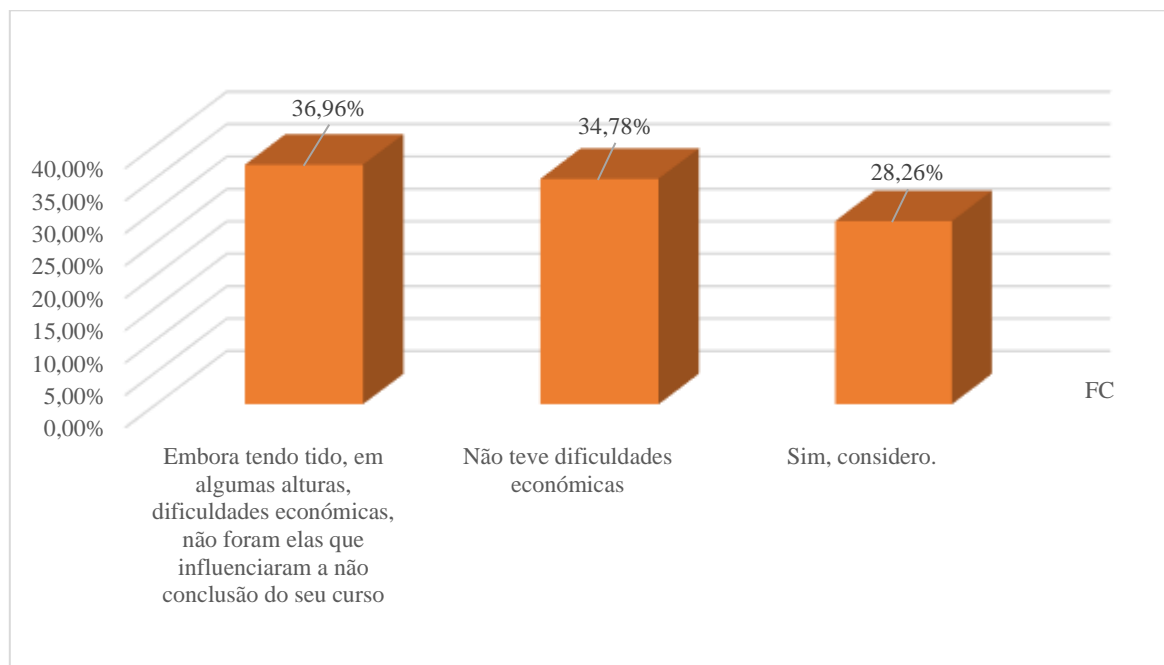


Gráfico 18: “-/13 –. Considera que algumas dificuldades económicas que possa ter tido ao longo dos 3 anos do seu curso influenciaram o facto de não o ter conseguido terminar no tempo previsto. (FC)”

- Quanto à perceção, pelos alunos da influência de eventuais dificuldades económicas, no seu percurso formativo, 39,8% dos alunos DC considera não ter tido dificuldades económicas ao longo do seu curso; 38,9% responde que, apesar de algumas dificuldades económicas elas não influenciaram a conclusão do seu curso ou as classificações obtidas e os restantes 21,2% percecionam que aquelas dificuldades, mesmo que pontuais, não influenciaram a conclusão do seu curso mas afetaram as classificações obtidas.

Quanto aos alunos FC 37% considera que, embora tendo tido, em algumas alturas, dificuldades económicas, não constituíram causa da não conclusão do seu curso dentro do prazo estabelecido; 34,8% considera não ter tido dificuldades económicas ao longo dos 3 anos do curso, considerando os restantes 28,3% que foram aquelas dificuldades que levaram à não conclusão do seu curso no prazo regulamentado.

INDÍCIO: embora uma percentagem de alunos FC tenha trabalhado simultaneamente à realização do seu curso (sendo que, apenas, 21,74% destes considera como razão para o ter feito, as dificuldades económicas da família) e exista, também, uma percentagem dos alunos FC -28,3% - que perceciona terem sido aquelas dificuldades a causa da não conclusão no tempo previsto a maioria dos alunos dos dois grupos considerados não exerceu nenhuma outra profissão ao longo do seu curso e não perceciona que as eventuais dificuldades económicas tenham tido uma influência determinante no seu sucesso ou insucesso.

Ou seja, estas duas questões indiciam a não existência de uma causalidade entre as dificuldades económicas das famílias e o seu sucesso ou insucesso escolar.

2.2.1.5. Relação Aluno/Escola

- Relativamente ao sentimento dos respondentes sobre a relação entre:

Funcionários e Alunos

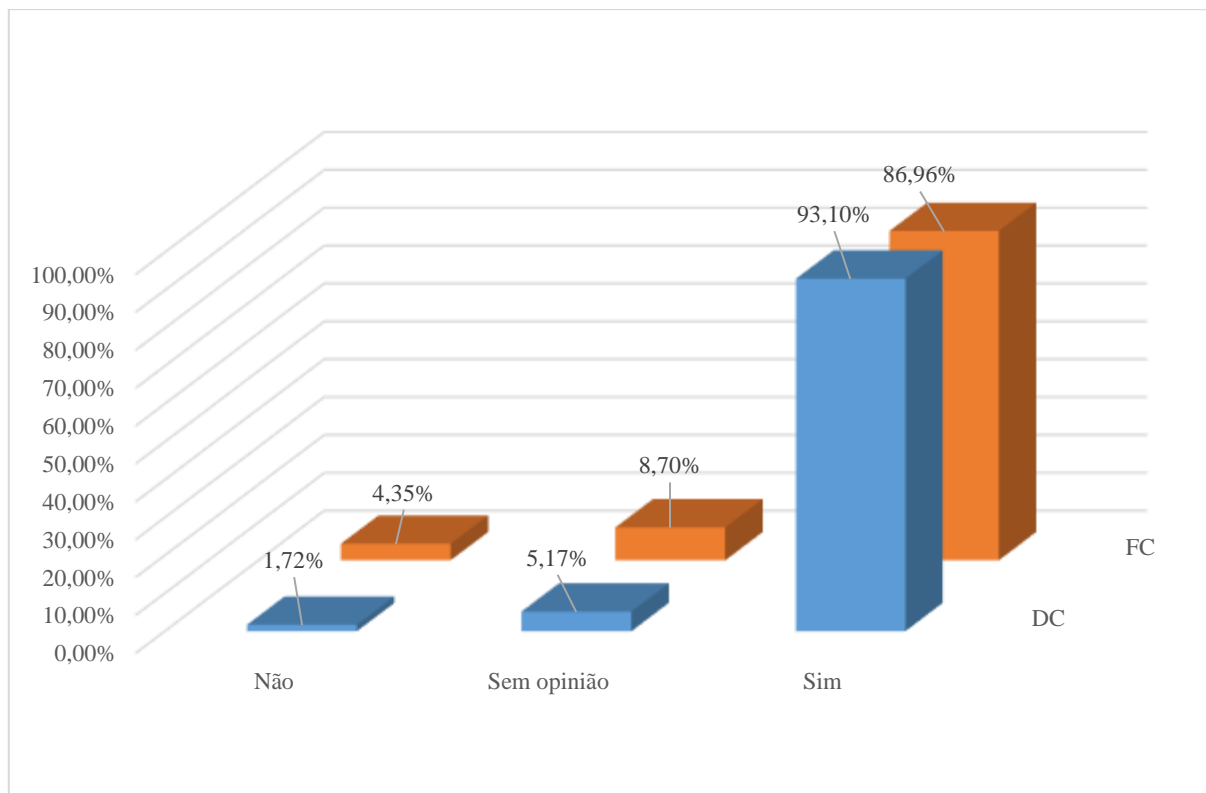


Gráfico 19: “13ª/14a – Relativamente à escola que frequenta, em termos de relações, considera que existe: [Boa relação entre funcionários e alunos]”

- FUNCIONÁRIOS E ALUNOS – uma percentagem esmagadora dos alunos (93,1% dos alunos DC e 87% dos alunos FC) considera a existência de uma boa relação;

Órgãos de Gestão e Alunos

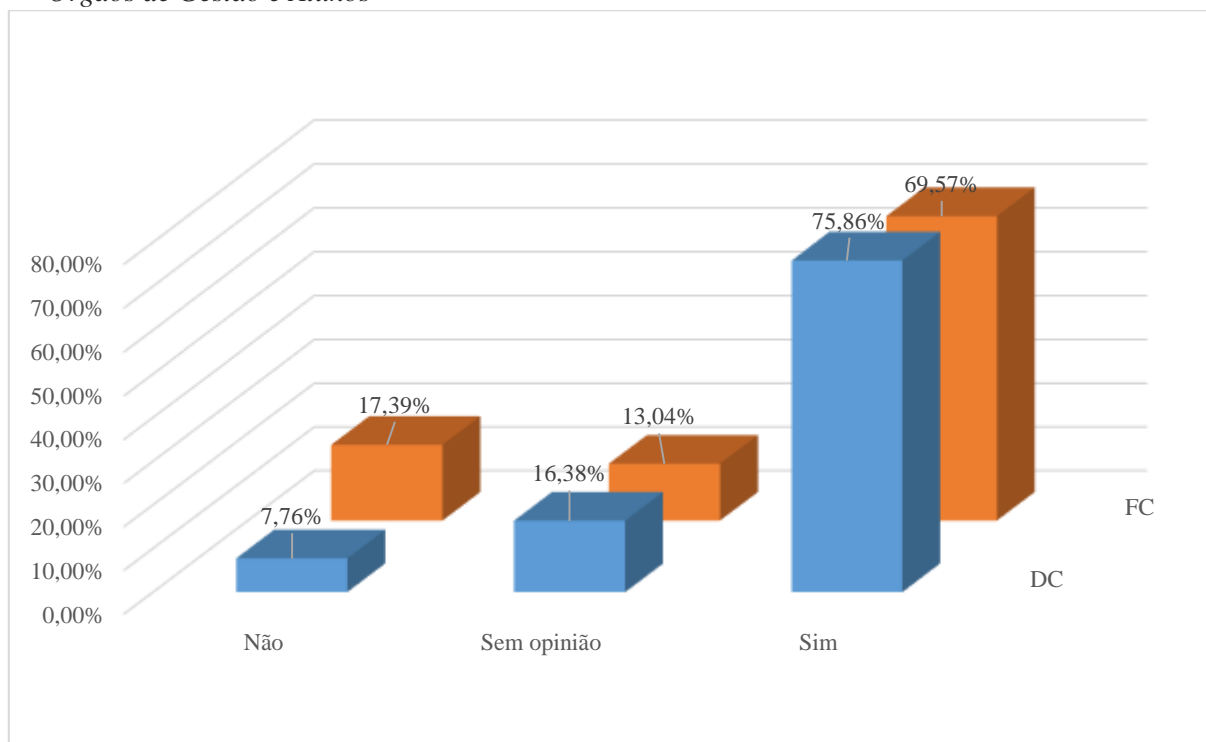


Gráfico 20: “13b/14b – Relativamente à escola que frequenta, em termos de relações, considera que existe: [Boa relação entre órgãos de gestão e alunos]”

- ÓRGÃOS DE GESTÃO E ALUNOS – embora apresentando menores percentagens, mais ainda com uma maioria muito significativa (75,9% dos alunos DC e 69,6% dos alunos FC), é considerada a existência de uma boa relação;

Professores e Alunos

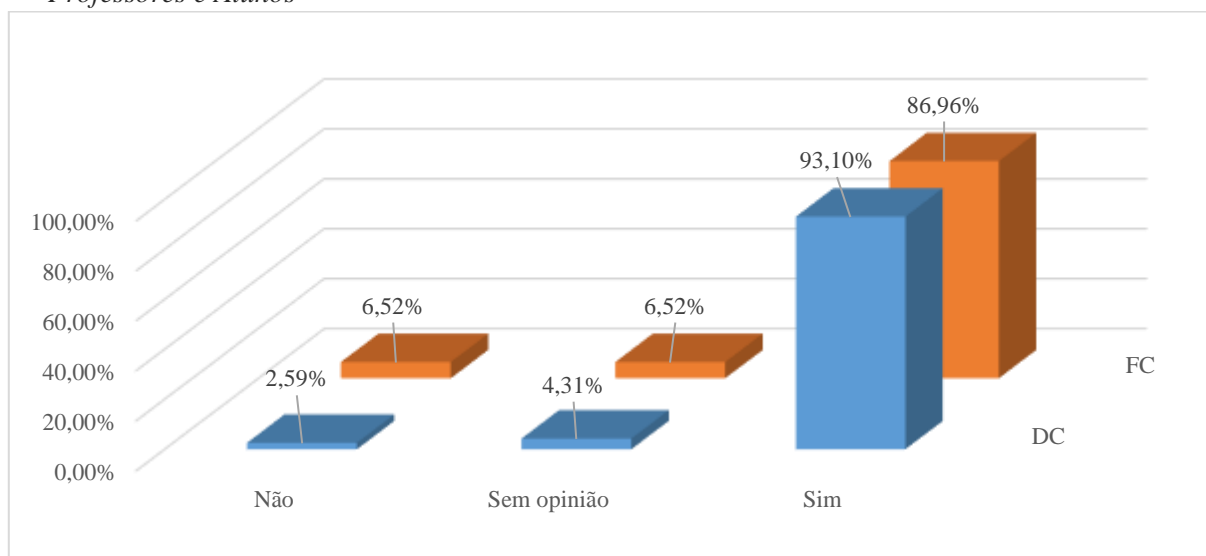


Gráfico 21: “13c/14c – Relativamente à escola que frequenta, em termos de relações, considera que existe: [Boa relação entre professores e alunos] ”

- PROFESSORES E ALUNOS – verificando-se, aqui, novamente, uma percentagem que não deixa margem para dúvidas, da existência de uma boa relação (93,1% dos alunos DC e 87% dos alunos FC);

Convívio com os colegas

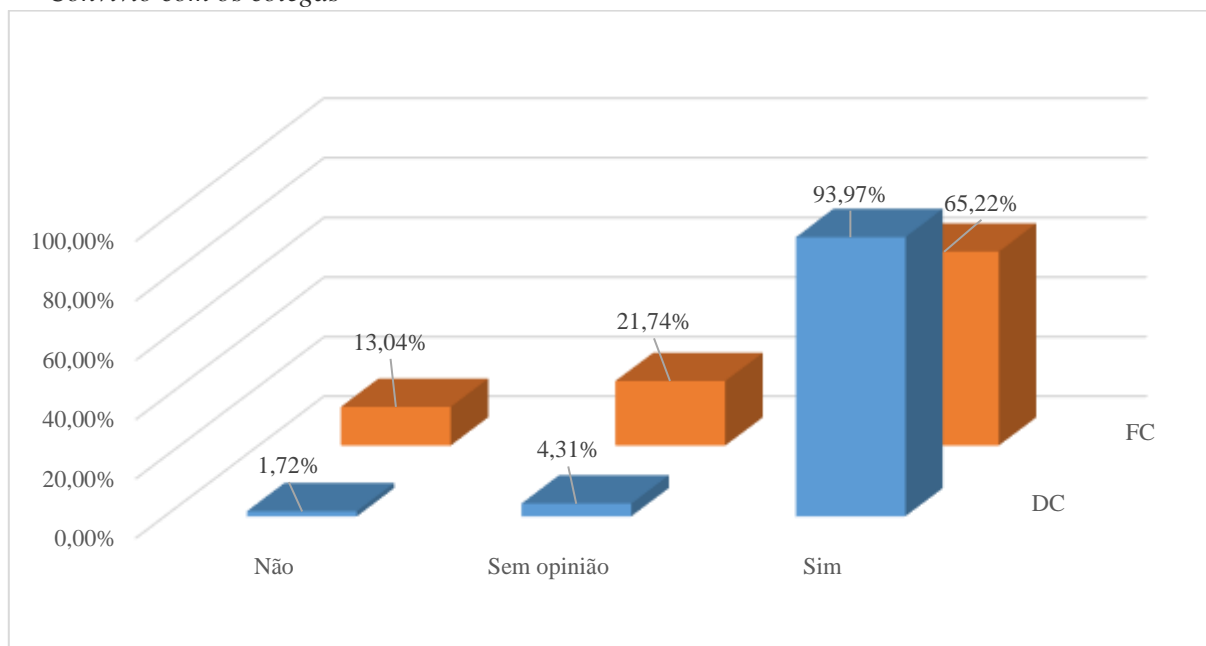


Gráfico 22: “13d/14d – Relativamente à escola que frequenta, em termos de relações, considera que existe: [Gosto no convívio com os colegas] ”

- GOSTO NO CONVÍVIO COM OS COLEGAS – aqui já encontramos uma quebra nas respostas dadas pelos alunos FC onde 65,2% considera a existência de uma boa relação permanecendo alta nos alunos DC com 94%;

Sensação de segurança na escola

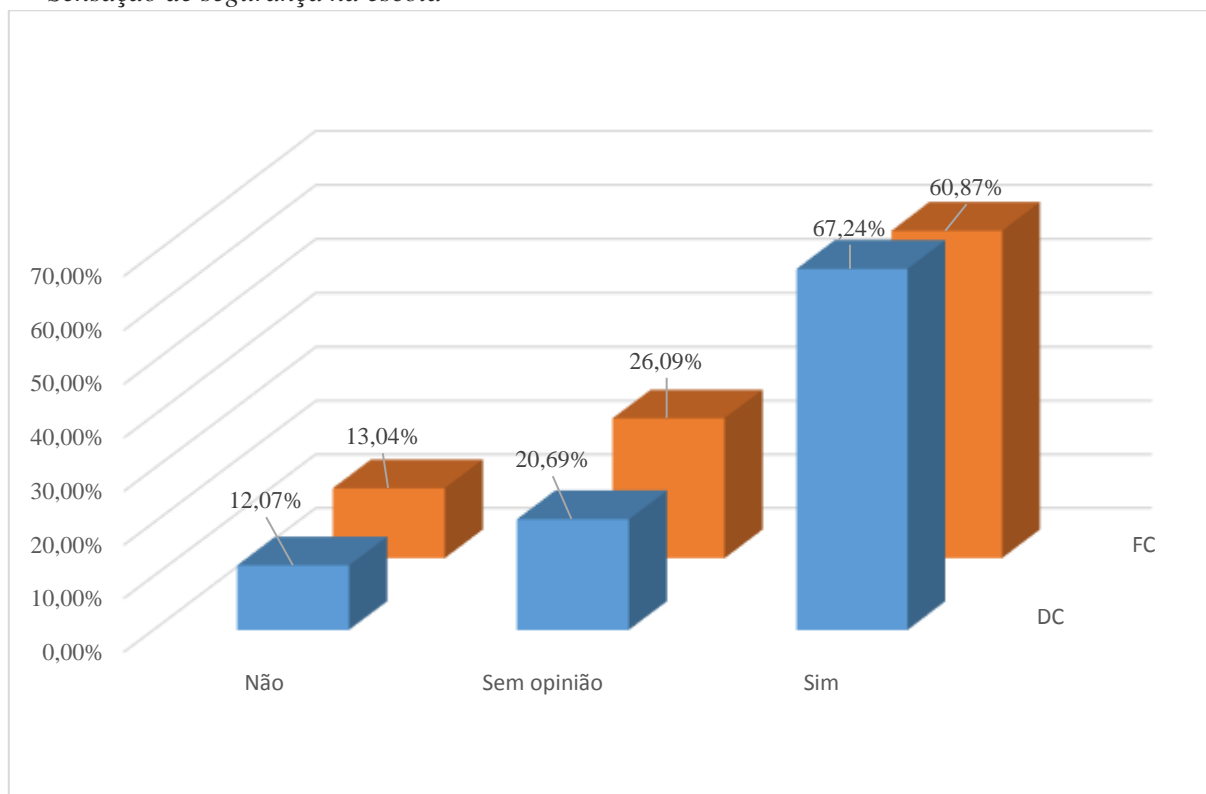


Gráfico 23 “13e/14e – Relativamente à escola que frequenta, em termos de relações, considera que existe: [Sensação de segurança na escola] ”

- Relativamente ao sentimento dos respondentes sobre a sua sensação de segurança na escola existe uma maioria na percentagem de respostas que considera a existência daquela sensação, seguido pela opção “sem opinião” e por fim, mas com uma percentagem ainda relevante (13% e 12% respetivamente para alunos DC e FC), que considera a inexistência daquela sensação.

Relação com os seus OET

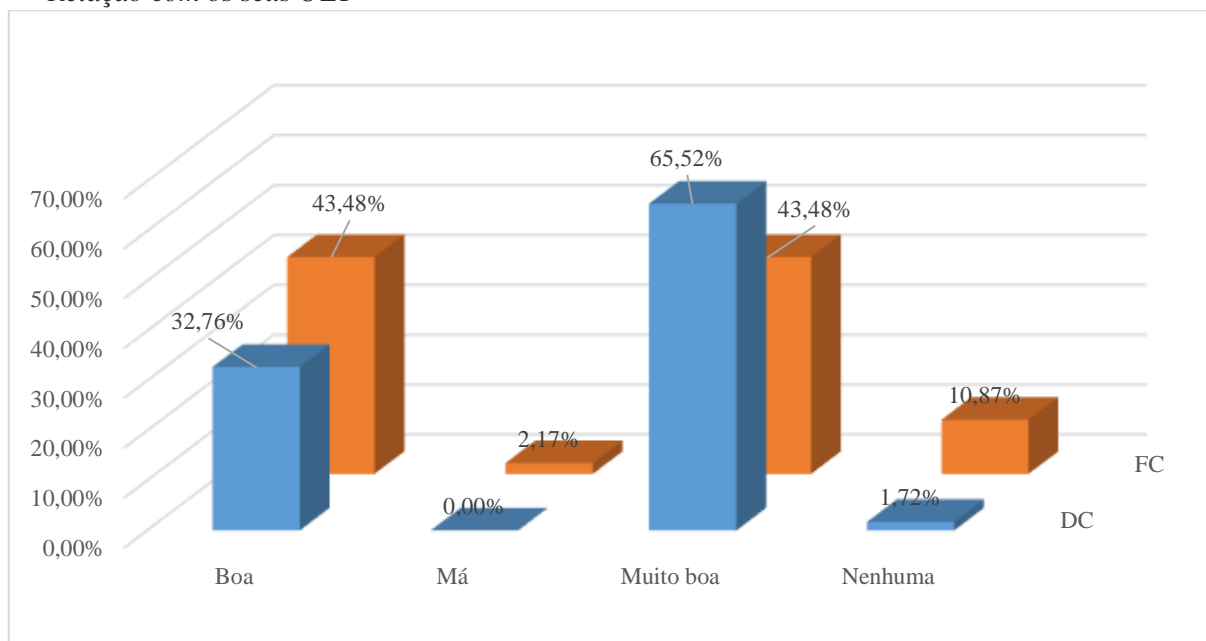


Gráfico 24 “14/15 – Como classificaria a sua relação com os seus OET:”

- COM OS ORIENTADORES EDUCATIVOS DE TURMA (OET) – a maior percentagem de respostas divide-se entre a existência de uma muito boa relação (65,5% nos alunos DC e 43,5% nos alunos FC) e a existência de uma boa relação (32,8% nos alunos DC e 43,5% nos alunos FC), totalizando estas duas opções, uma percentagem de escolha na ordem dos 98,3% nos alunos DC e 87% nos alunos FC;

Relação com o Coordenador de Curso

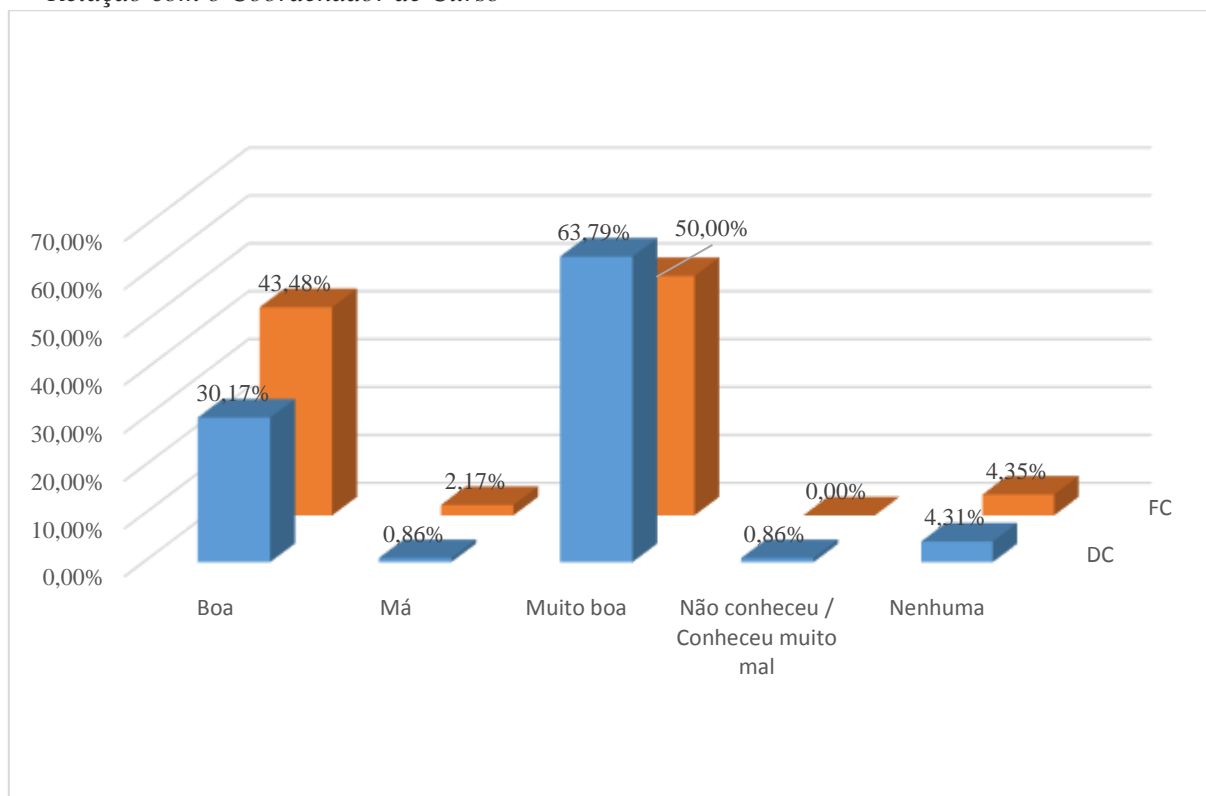


Gráfico 25: “15/16 – Como classificaria a sua relação com o seu Coordenador de Curso:”

- COM OS COORDENADORES DE CURSO (CC) – a maior percentagem das respostas vai no sentido da existência de uma muito boa relação (63,8% dos alunos DC e 50% dos alunos FC) e de uma boa relação (30,2% dos alunos DC e 43,5% dos alunos FC) totalizando estas duas opções, uma percentagem de escolha na ordem dos 94% nos alunos DC e 93,5% nos alunos FC;

Influência positiva no percurso escolar

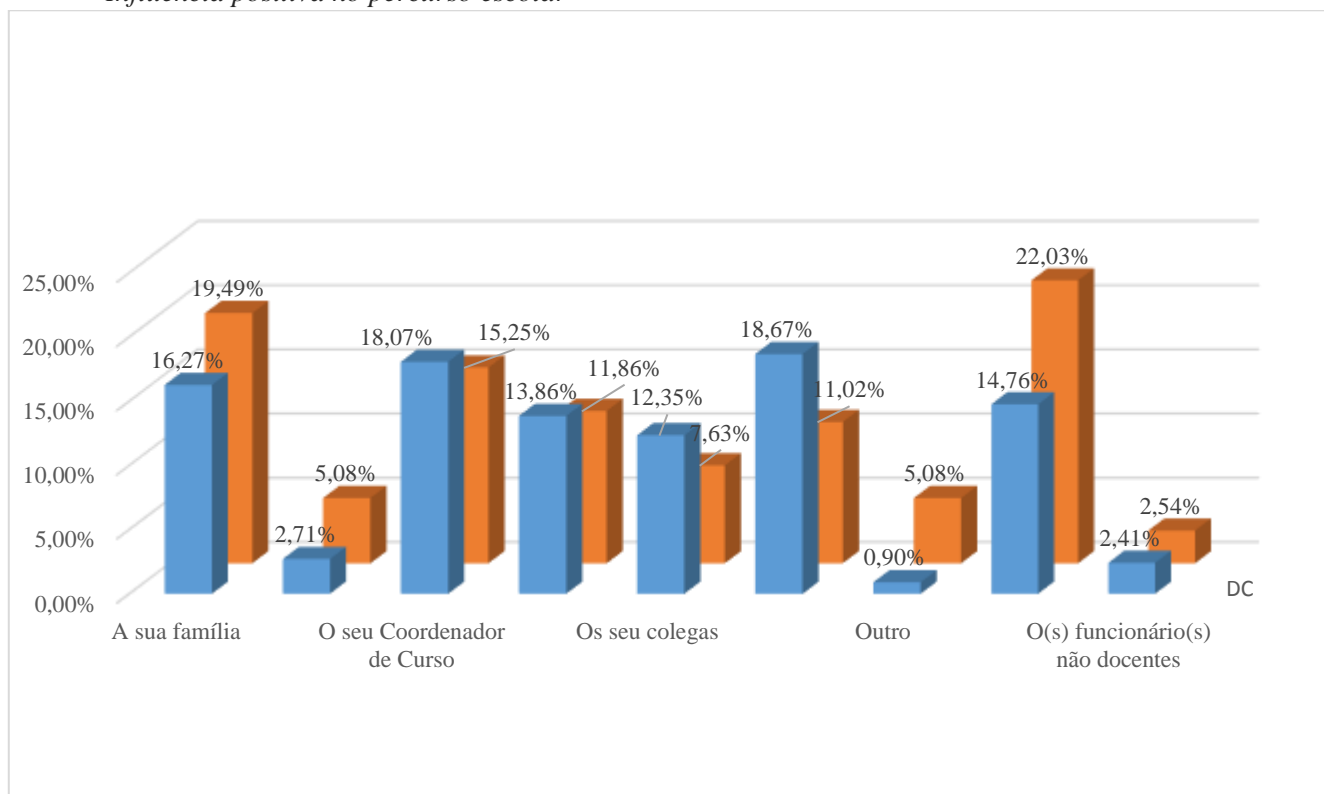


Gráfico 26: “16/17 – Quem considera mais importante (em termos de influência positiva) no seu percurso escolar e no facto de não ter abandonado os seus estudos?”

- Sobre quem teve maior influência, segundo o aluno, no facto de ter terminado o seu curso no tempo previsto (alunos DC) ou no facto de não o ter abandonado por não o ter terminado dentro do tempo previsto (alunos FC), os alunos DC dão primazia aos seus professores (18,7%), seguido do seu CC (18,1%), a família (16,3%), eles mesmos (14,8%), o seu OET (14%), os seus colegas (12,4%), o Diretor de Polo/Escola (2,7%) e funcionários não docentes (2,4%).

Já os alunos FC dão absoluta primazia a eles mesmos (22%), a sua família (19,5%) e só depois surgem elementos da Comunidade Escolar – o seu CC (15,3%), o seu OET (11,9%), os seus professores (11%), aparecendo muito depois a opção pelos seus colegas (7,6%), o Diretor de Polo/Escola (5,1%) e funcionários não docentes (2,5%).

Ou seja, os alunos DC encontram nos elementos pertencentes à escola 68,1% de influenciadores e os alunos FC encontram, na escola, 55,4% de

seus influenciadores. Embora este segundo grupo de alunos apresente um valor percentual inferior ao primeiro, é certo que, os dois grupos, reconhecem, numa maioria percentual os elementos, positivamente, influenciadores, na escola.

Indício: a existência de uma boa ou muito boa relação entre os alunos e os restantes membros da Comunidade Escolar, reconhecida pelos dois grupos de alunos, é o elemento, para eles, mais influenciador no seu percurso educativo e formativo.

2.2.1.6. Perceção do Aluno relativamente à Escola No que concerne:

Existência de equipamentos e materiais para a formação específica do seu curso, equipamentos informáticos e Biblioteca / Centro de Recursos

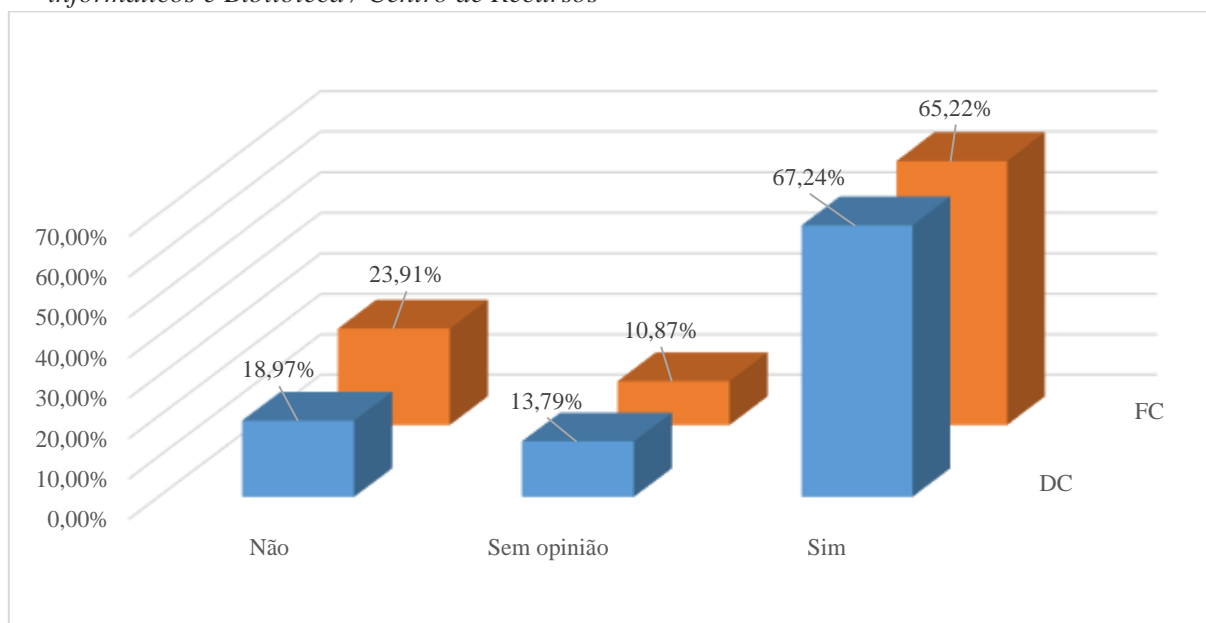


Gráfico 27: “17a/18a – Relativamente à escola que frequenta, em termos de equipamentos e espaços, considera que existe: [Equipamentos e materiais para a formação específica do curso] ”

Equipamento informático

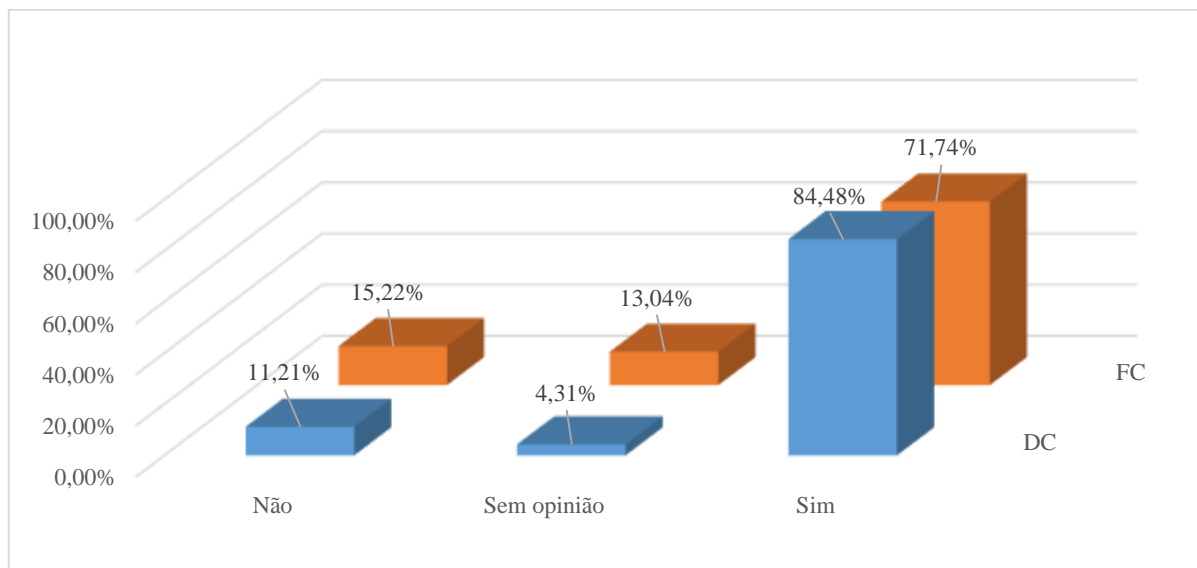


Gráfico 28: “17b/18b – Relativamente à escola que frequenta, em termos de equipamentos e espaços, considera que existe: [Equipamento informático] ”

Biblioteca ou centro de recursos

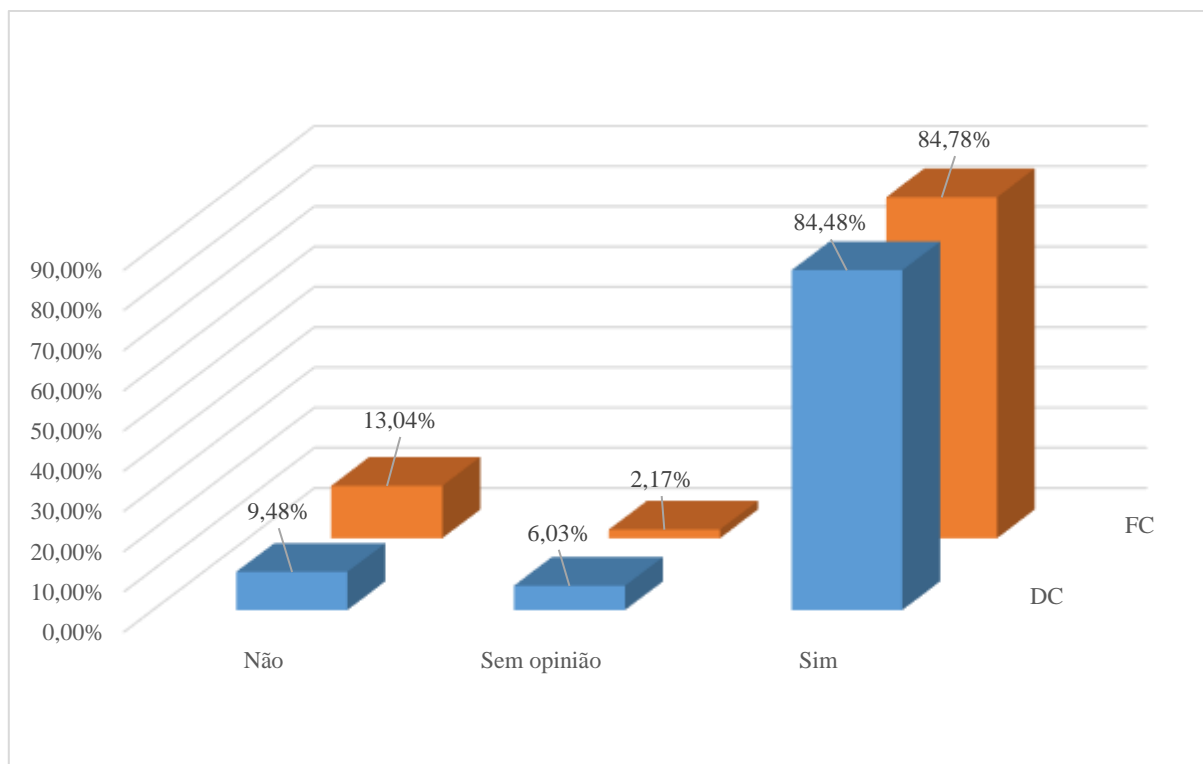


Gráfico 29: “17c/18c – Relativamente à escola que frequenta, em termos de equipamentos e espaços, considera que existe: [Biblioteca ou centro de recursos] ”

As respostas dos dois grupos de alunos são similares considerando a sua existência;

Existência de Ginásio e Espaço de convívio para os alunos
Ginásio

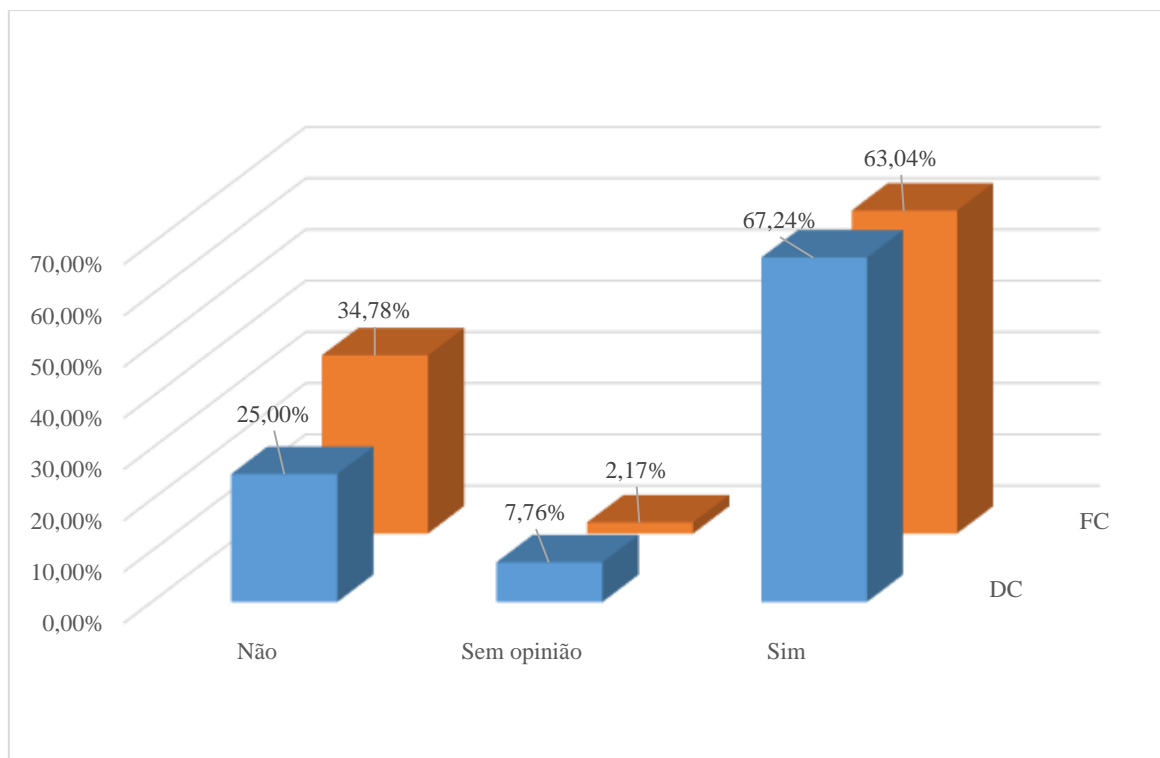


Gráfico 30 “17d/18d – Relativamente à escola que frequenta, em termos de equipamentos e espaços, considera que existe: [Espaço para a prática de exercício físico] ”

Espaço de convívio para os alunos

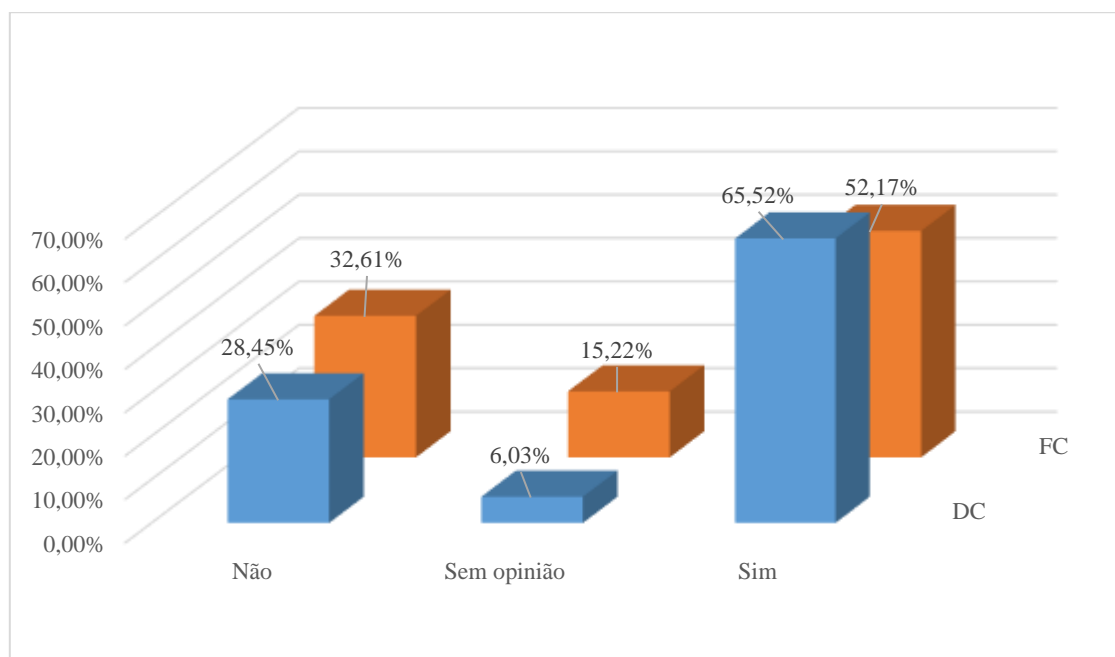


Gráfico 31 “17e/18e – Relativamente à escola que frequenta, em termos de equipamentos e espaços, considera que existe: [Espaço para convívio entre os alunos] ”

As respostas dos dois grupos de alunos são similares, considerando a sua existência mas, nesta questão, com uma maior percentagem, relativamente aos restantes equipamentos/infraestruturas, de alunos a reclamar a sua inexistência.

2.2.1.7. Perceção do Aluno relativamente ao seu curso

Se tem prestígio

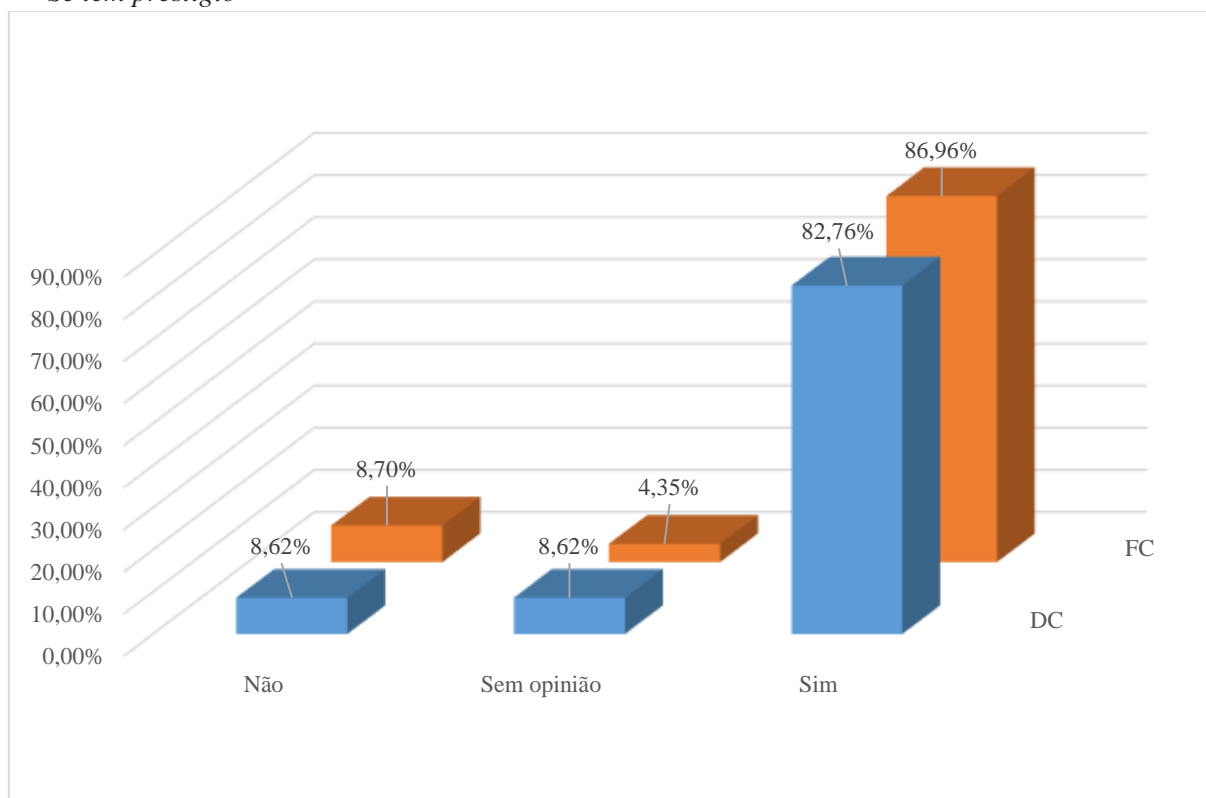


Gráfico 32: “18a/19a – Considera que o seu curso: [Tem prestígio] ”

As respostas dos dois grupos de alunos são similares considerando, na sua maioria, que o seu curso tem prestígio;

Se oferece boas oportunidades de emprego

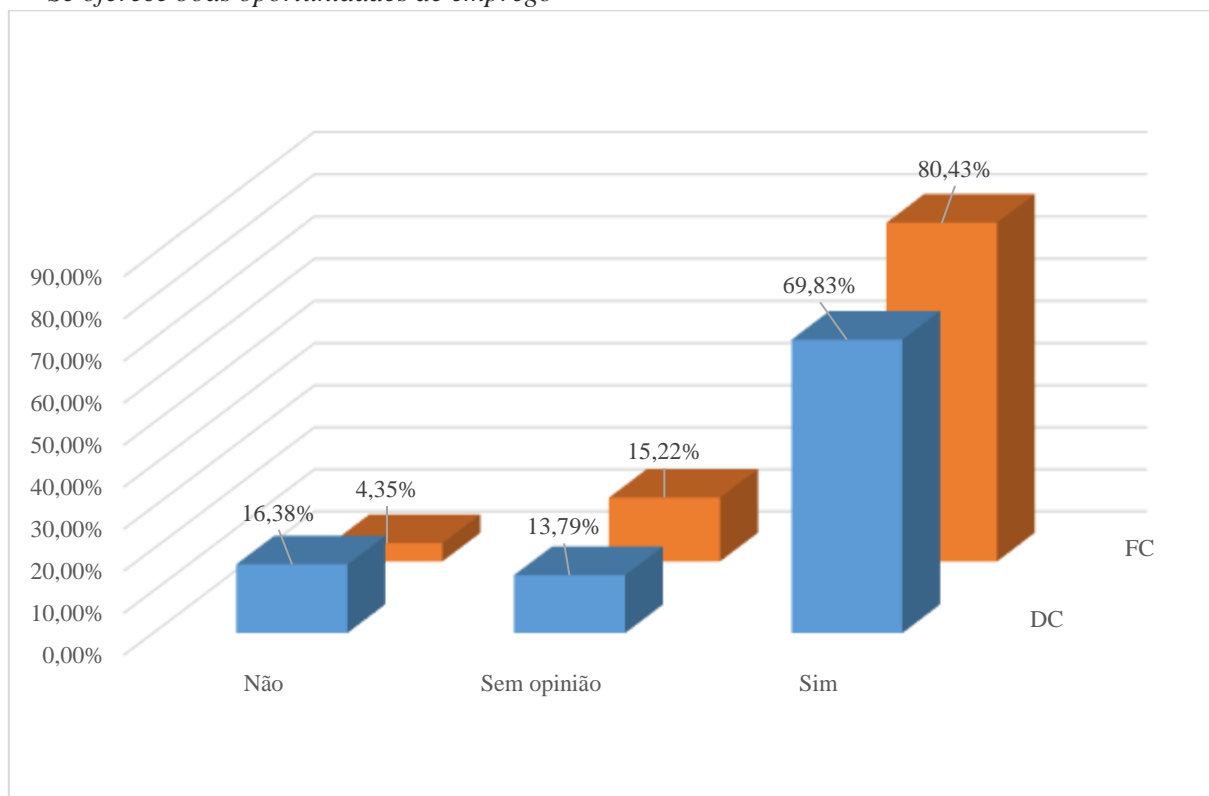


Gráfico 33: “18b/19b – Considera que o seu curso: [Oferece boas oportunidades de emprego] ”

Aqui destacam-se os alunos FC onde a perceção positiva ronda os 80,4%. A perceção dos alunos DC atinge 69,8%;

Se prepara o aluno para a vida profissional

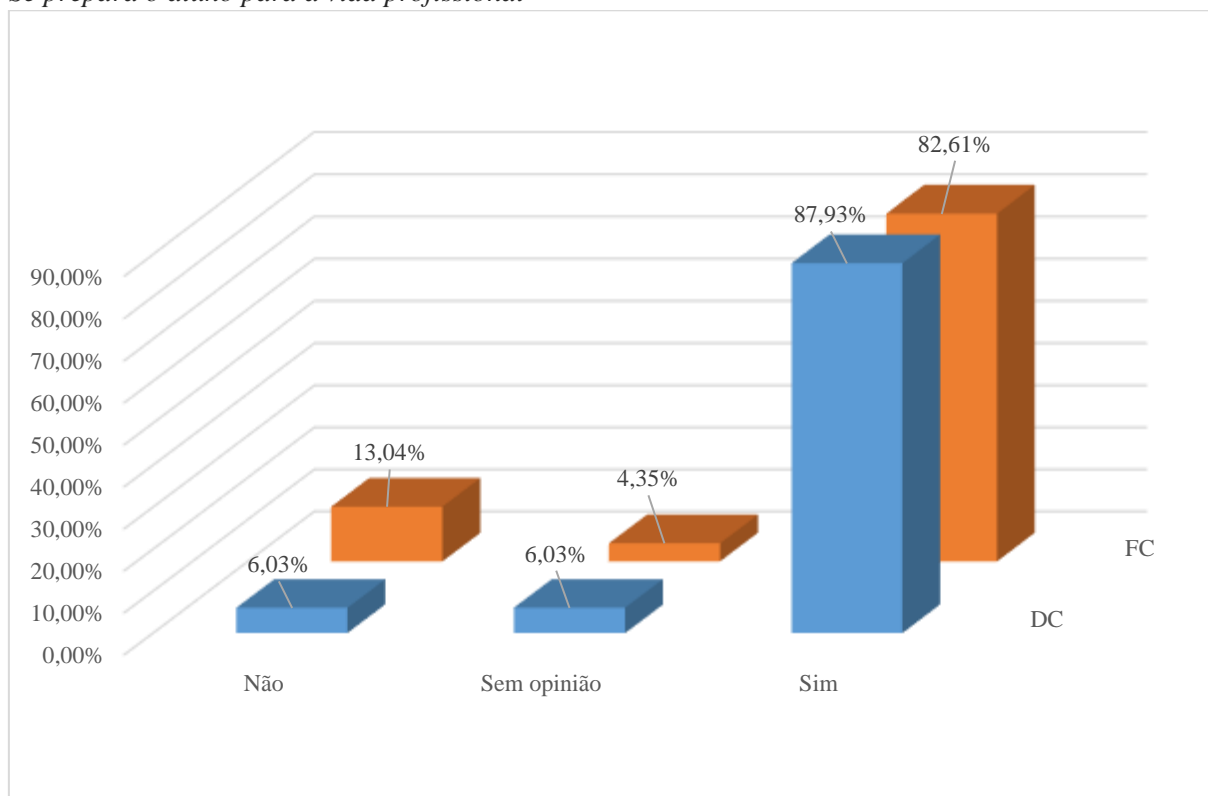


Gráfico 34: “18c/19c – Considera que o seu curso: [Prepara para a vida profissional] ”

As respostas dos dois grupos de alunos são similares com uma perceção muito elevada em termos percentuais para a resposta afirmativa (88% e 83% respetivamente para os alunos DC e FC);

Se prepara o aluno para o prosseguimento de estudos

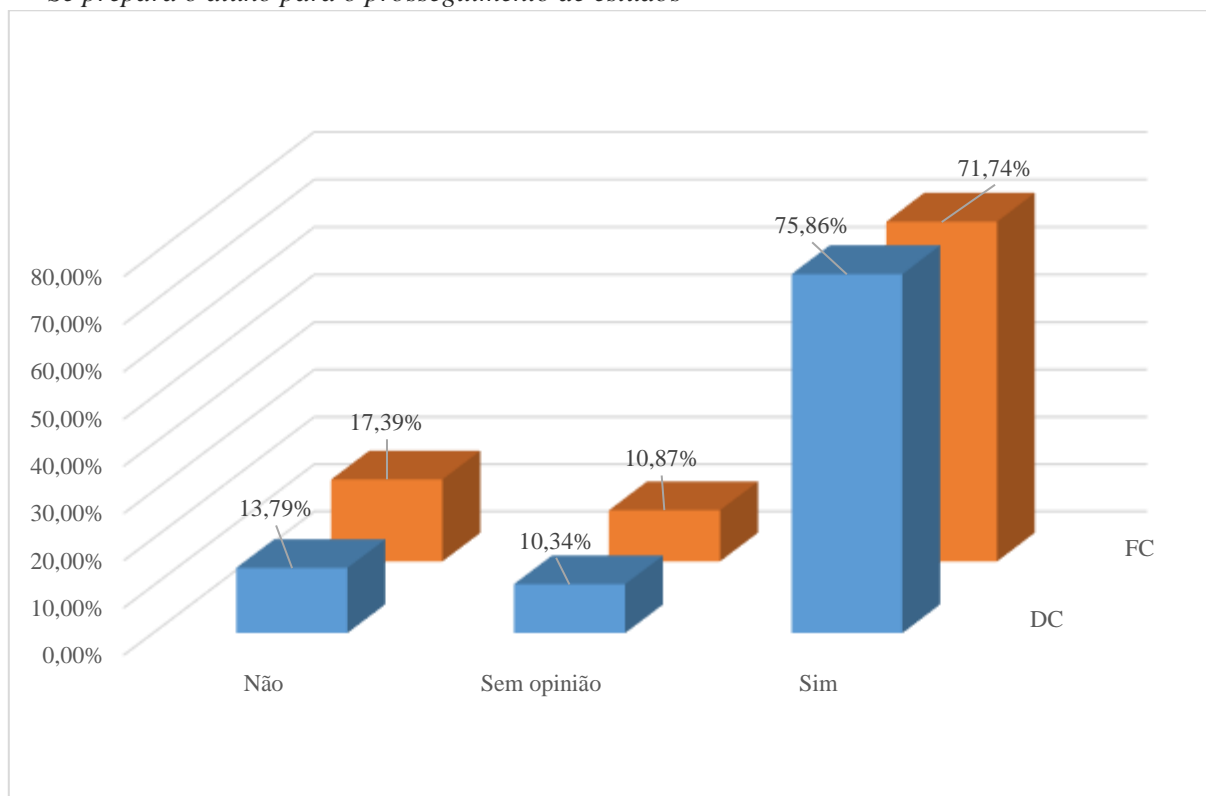


Gráfico 35: “18d/19d – Considera que o seu curso: [Prepara para o prosseguimento de estudos] ”

As respostas dos dois grupos de alunos são similares, embora apresentando valores, em termos percentuais, mais baixos que na questão anterior, para a resposta afirmativa (75,9% e 71,7% respetivamente para os alunos DC e FC);

Se consideram o curso excessivamente teórico

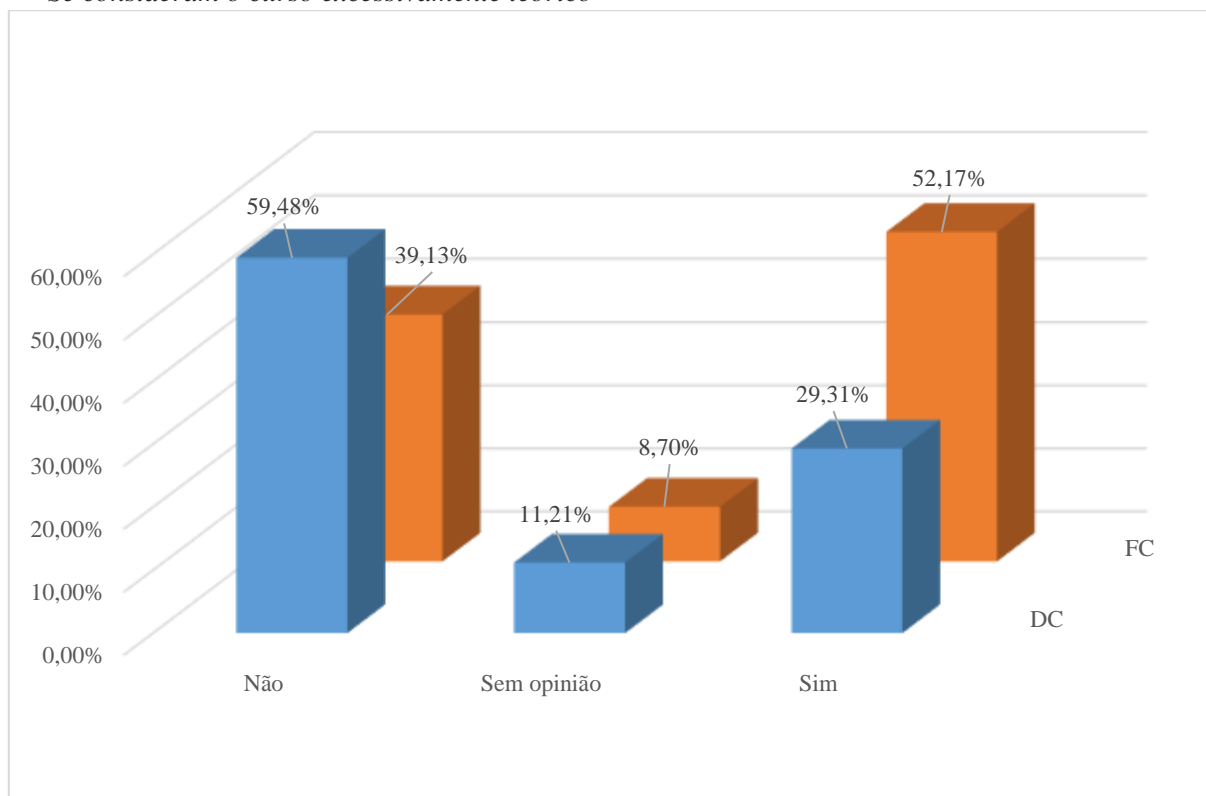


Gráfico 36: “18e/19e – Considera que o seu curso: [Excessivamente teórico] ”

Nesta questão já se verificam algumas diferenças nas opções entre os dois grupos de alunos. 59,5% dos alunos DC considera que não e 29,3% acha que sim. Nos alunos FC, a maioria considera que sim (52,2%) enquanto que, apenas, 39,1% acha o contrário;

Se contribuiu para aumentar a sua capacidade de pensar criticamente o mundo

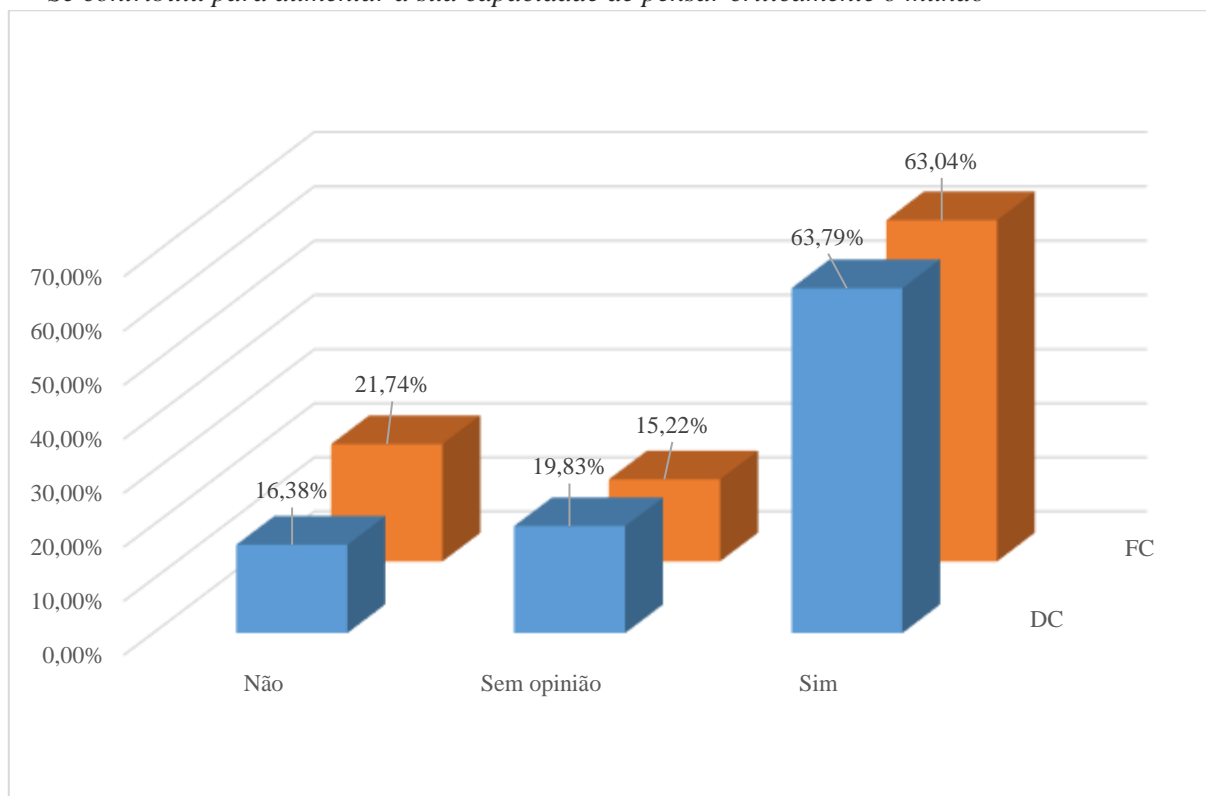


Gráfico 37: “18f/19f – Considera que o seu curso: [Contribuiu para a capacidade de pensar criticamente o mundo] ”

Com percentagens muito próximas, tanto a maioria dos alunos DC como FC responde afirmativamente a esta questão

Adequação da carga horária do curso

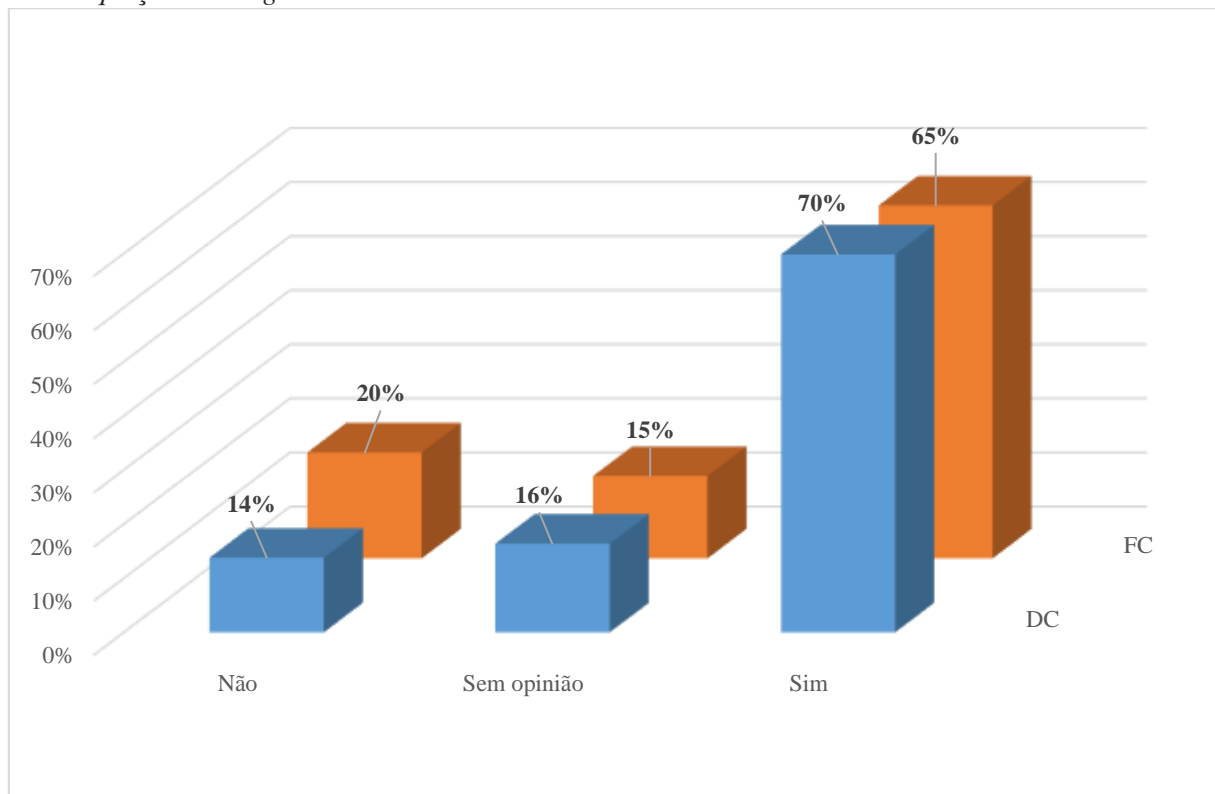


Gráfico 38: “18g/19g – Considera que o seu curso: [Tem uma carga horária adequada às necessidades de aprendizagem]”

Ambos os grupos de alunos concluem, na sua maioria, pela existência daquela adequação;

Quanto ao facto do curso preparar os alunos para os exames / provas de aptidão

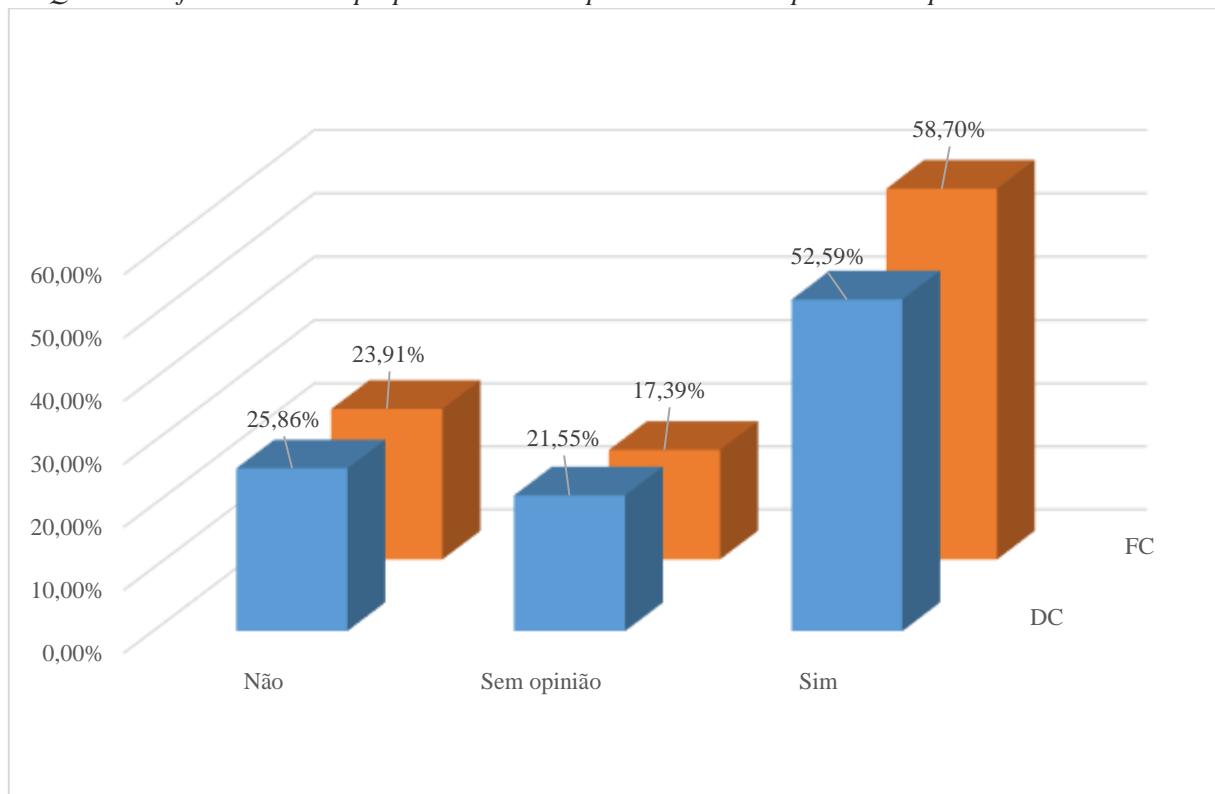


Gráfico 39: “18h/19h – Considera que o seu curso: [Prepara para os exames/provas de aptidão permitindo aprender bastante] ”

Ambos os grupos de alunos considera, na sua maioria, que sim embora com uma percentagem inferior à das questões anteriores;

2.2.1.8 - Quanto à qualidade dos professores

Qualidade

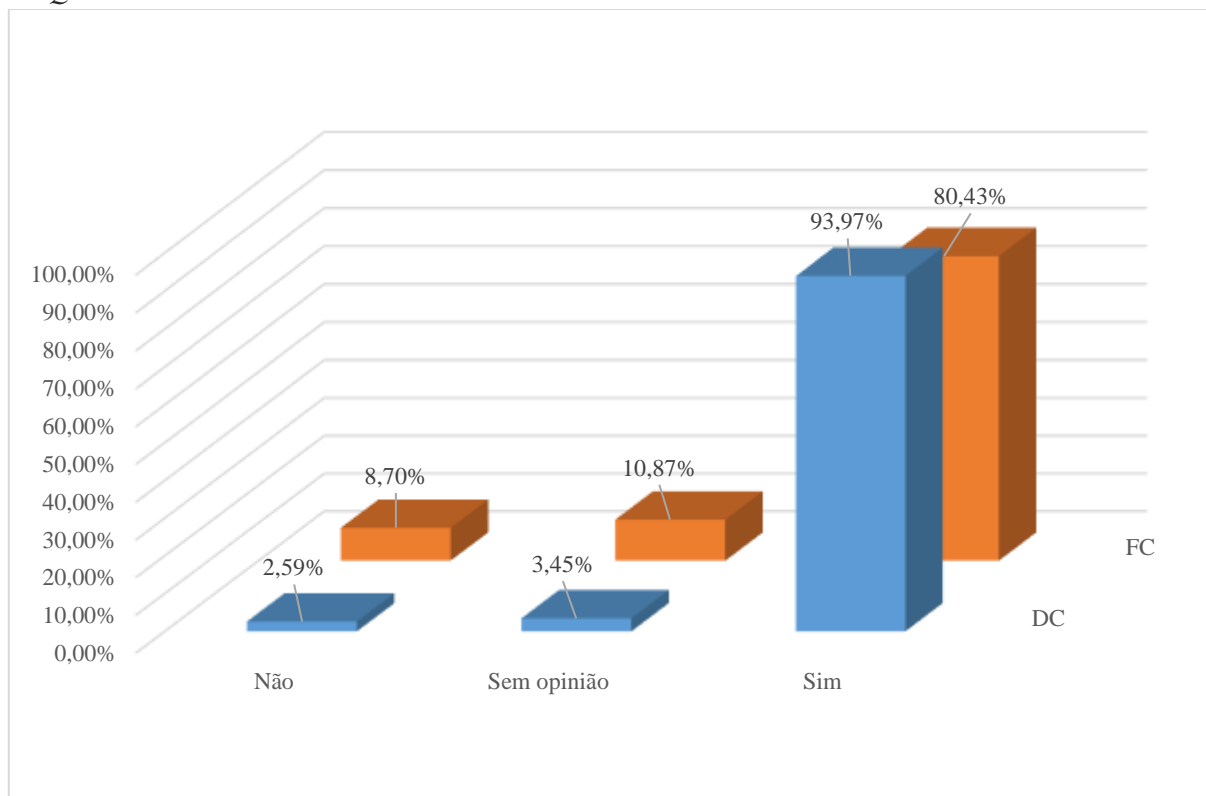


Gráfico 40: “19a/20a – Ainda sobre o seu curso, considera: [A maioria dos professores tem qualidade] ”

Aqui obtém-se uma maioria significativa, pelo sim, por parte de todos os respondentes. Quer quanto à qualidade dos seus professores, quer, como veremos, no facto de considerarem que os seus professores se esforçam por tornar as aulas mais interessantes e por acompanhar os alunos com mais dificuldades;

Interesse da matéria dada

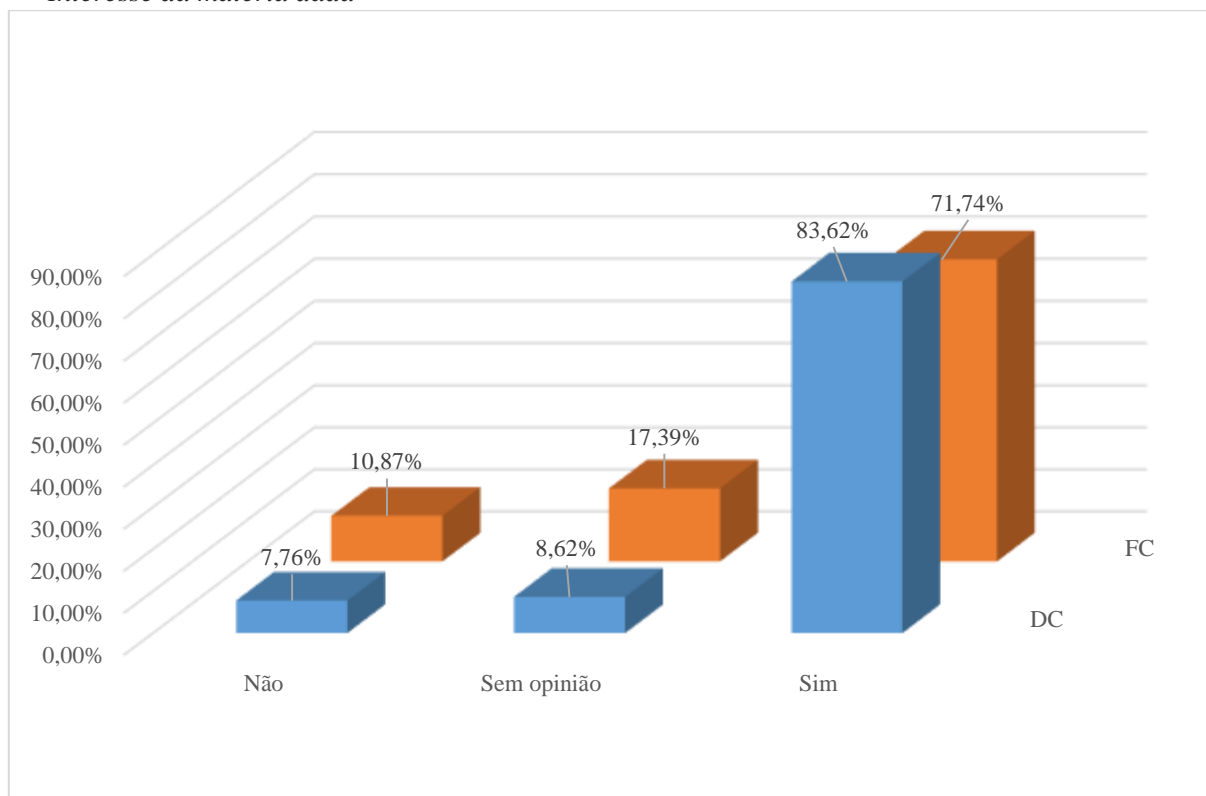


Gráfico 41: “19b/20b – Ainda sobre o seu curso, considera: [A matéria dada é interessante] ”

Se as matérias das diferentes disciplinas estão interligadas entre si

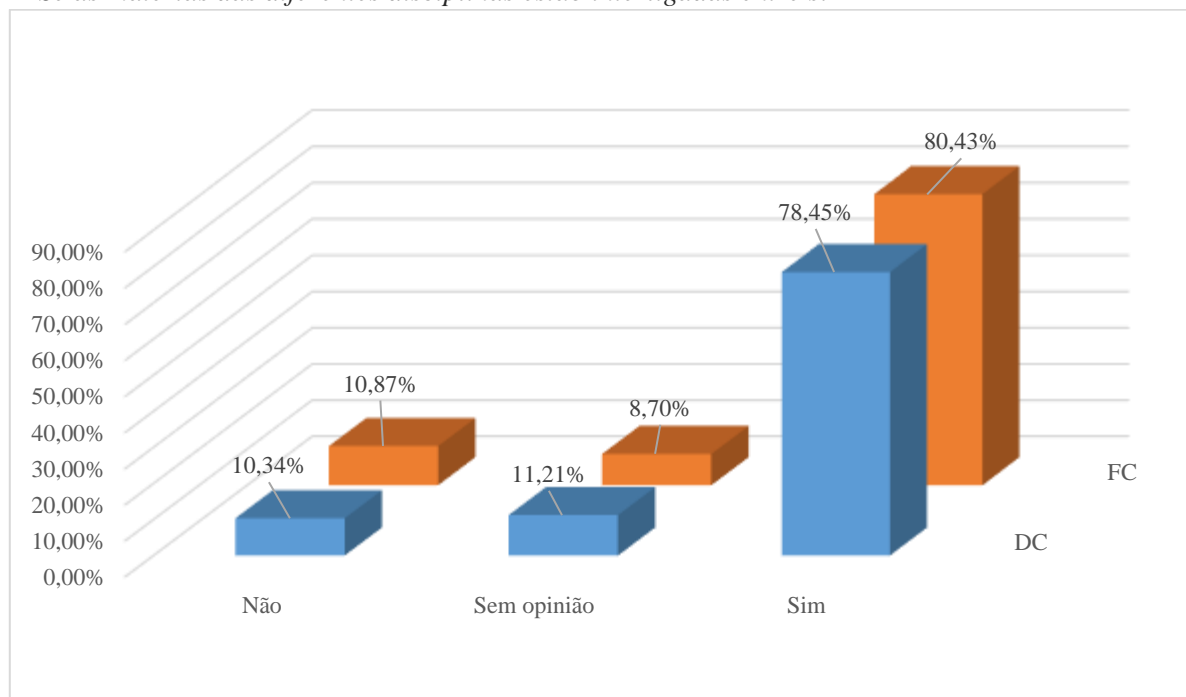


Gráfico 42: “19h/20h – Ainda sobre o seu curso, considera: [As matérias das diferentes disciplinas estão interligadas entre si]”

Quanto aos instrumentos de avaliação

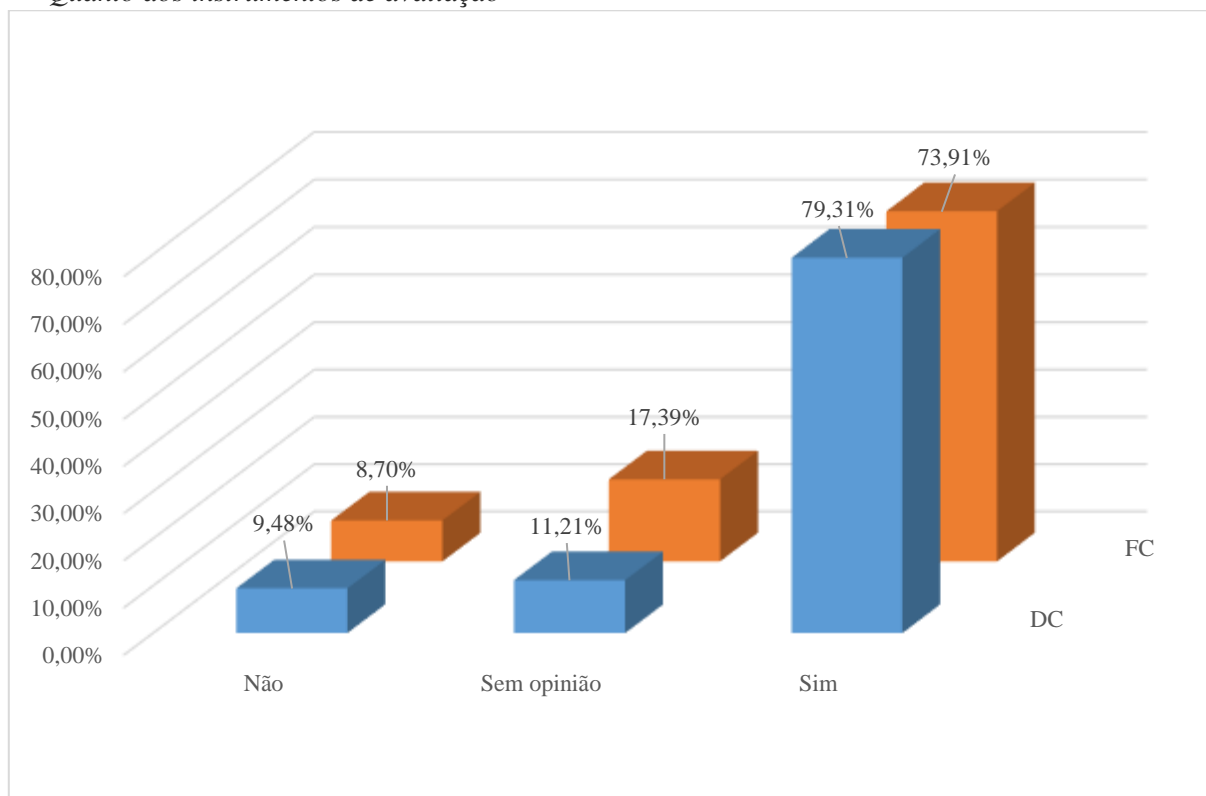


Gráfico 43: “19c/20c – considera: [Os instrumentos de avaliação são adequados] ”

Embora com valores mais baixos que na questão anterior, a maioria dos alunos dos dois grupos considera a matéria interessante, que existe adequação dos instrumentos de avaliação utilizados e que as matérias das diferentes disciplinas estão interligadas entre si (neste ponto específico com mais preponderância nos alunos FC);

Quanto aos materiais de apoio

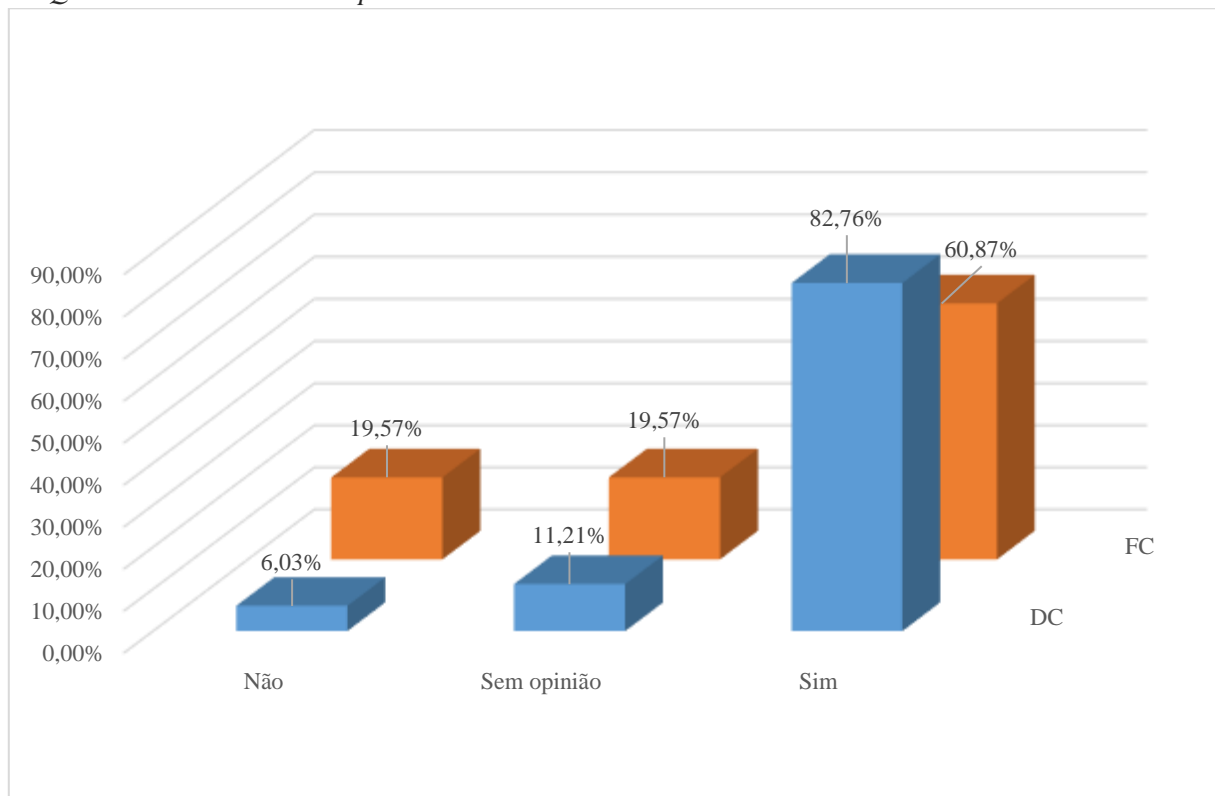


Gráfico 44: “19d/20d – Ainda sobre o seu curso, considera: [Os materiais de apoio são adequados para o estudo]”
Embora nos dois grupos de alunos, a maioria dos respondentes considere que são adequados existe uma diferença significativa nos dois grupos – 82,8% nos alunos DC e 60,9% nos alunos FC;

Os professores fazem um esforço para tornar as aulas mais interessantes

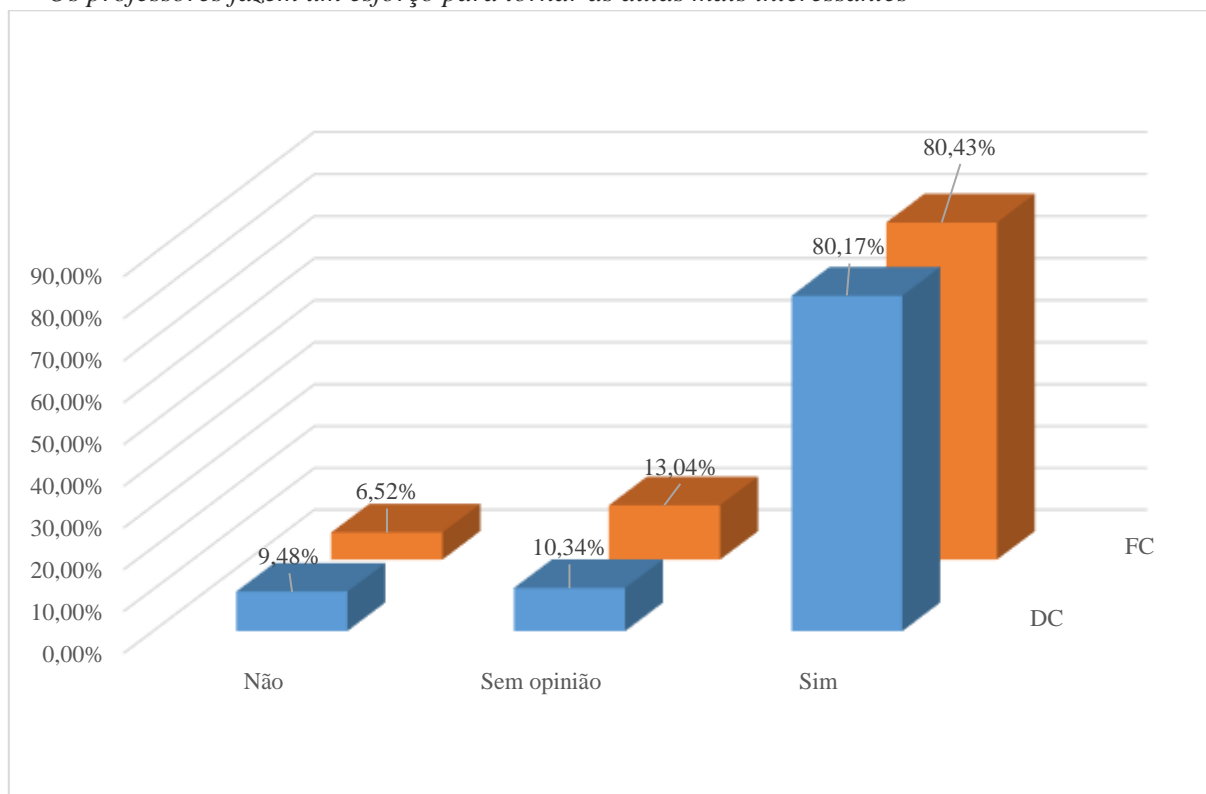


Gráfico 45: “19e/20e – Ainda sobre o seu curso, considera: [Os professores fazem um esforço para tornar as aulas mais interessantes] ”

Os professores esforçam-se para acompanhar os alunos com mais dificuldades

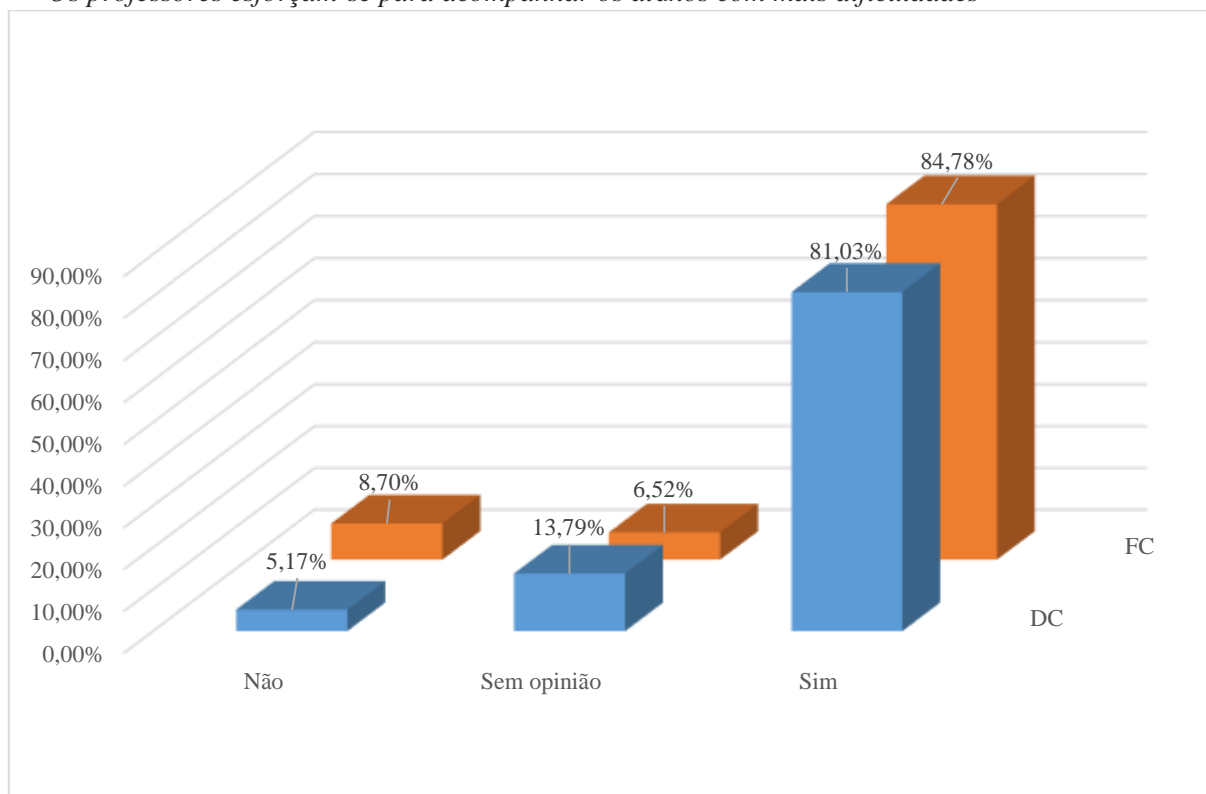


Gráfico 46: “19f/20f – Ainda sobre o seu curso, considera: [Os professores esforçam-se para acompanhar os alunos com mais dificuldades] ”

Aqui obtém-se uma maioria significativa, pelo sim, por parte de todos os respondentes. Quer no facto de considerarem que os seus professores se esforçam por tornar as aulas mais interessantes e por acompanhar os alunos com mais dificuldades;

O ambiente da turma contribui para a aprendizagem

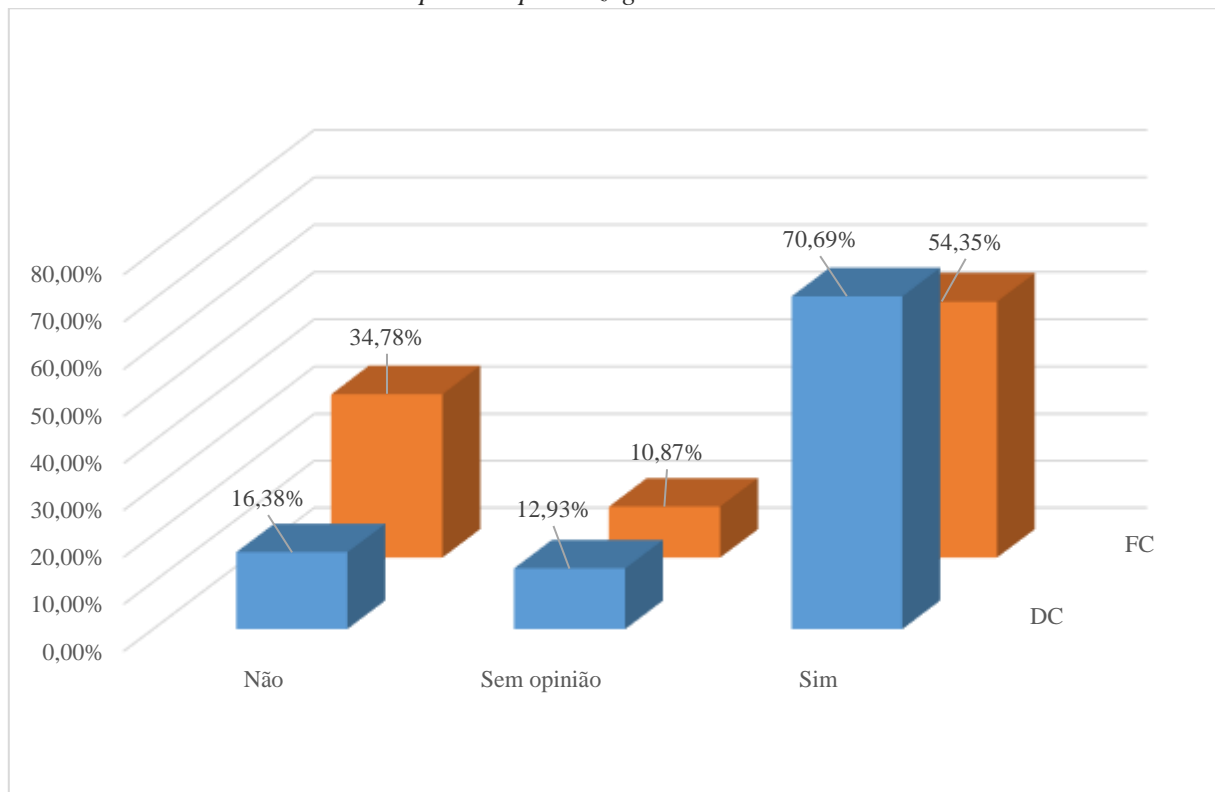


Gráfico 47: “19g/20g – Ainda sobre o seu curso, considera: [O ambiente da turma contribui para a aprendizagem]

Embora a maioria dos respondentes dos dois grupos considere que aquele ambiente existe, a percentagem de respostas nesse sentido é bastante superior nos alunos DC – 70,7% - do que nos alunos FC – 54,4%.

2.2.1.9 - Quanto ao grau de satisfação com o seu curso

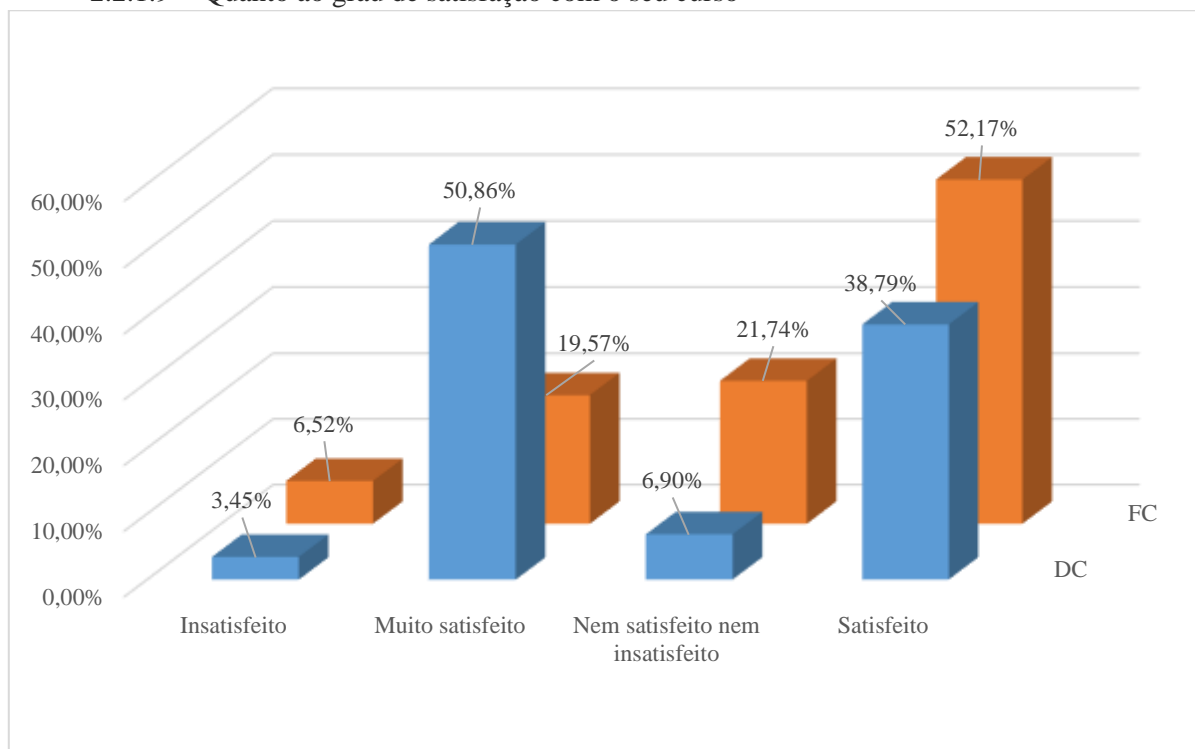


Gráfico 48: “20/21 – Qual o seu grau de satisfação relativamente ao seu curso:”

Nos alunos DC, 89,7% das respostas distribuem-se entre o muito satisfeito (50,9%) e satisfeito (38,8%) enquanto que, nos alunos FC, há uma notória diferença, com 52,2% satisfeitos, 21,7% de alunos nem satisfeitos, nem insatisfeitos e, apenas, 19,6% muito satisfeitos. Se considerarmos o somatório do “muito satisfeito” com o “satisfeito” obtemos 71,74% das respostas dos alunos FC contra os 89,7% do grupo anterior;

INDÍCIO: a imagem que os alunos dos dois grupos têm da sua escola, do seu curso e dos seus professores é bastante positiva em todos os seus parâmetros.

Deverá ser tido em consideração, nesta análise, que os alunos FC se encontram, hoje, a tentar acabar o seu curso, afastados de uma turma onde pertenceram durante 3 anos. Por outro lado, como apenas têm algumas disciplinas por terminar e/ou a Prova de Aptidão Profissional (PAP) e/ou a Formação em Contexto de Trabalho (FCT), estão mais afastados da escola, podendo existir alguma dificuldade da sua parte em colocar de lado um sentimento que existe hoje e responder a estas questões com o sentimento que teve durante os 3 anos do seu Ciclo de Formação.

Dos indícios retirados destes questionários surgem alguns pontos de fulcral importância, a reter:

- Consegue-se descortinar a existência de algumas dificuldades económicas mas que, na perceção da maioria dos alunos, não teve influência no seu desempenho escolar – o que vem corroborar os resultados atingidos na recolha de dados documentais;
- Efetivamente, as habilitações académicas do núcleo familiar dos alunos não é alto mas também não é este fator que surge como causador do insucesso uma vez que não é, visivelmente, determinante na separação dos dois grupos.
- Consegue-se perceber um menor envolvimento da família nos alunos com insucesso escolar;
- O elemento mais influenciador no percurso educativo e formativo de todos os alunos envolvidos neste questionário é a existência de uma boa ou muito boa relação entre os alunos e os restantes membros da Comunidade Escolar;
- Bastante relevante é, também, a imagem bastante positiva, em todos os seus parâmetros, que todos os alunos envolvidos neste questionário têm da sua escola, do seu curso e dos seus professores;
- Embora o grupo de alunos FC apresente um valor percentual inferior ao DC, é certo que, os dois grupos, reconhecem, numa maioria percentual, os elementos, positivamente influenciadores, na escola.
- Embora este segundo grupo de alunos apresente um valor percentual inferior ao primeiro, é certo que, os dois grupos, reconhecem, numa maioria percentual os elementos, positivamente, influenciadores, na escola.

Será, pois, na escola e no seu projeto educativo, que se deverão encontrar as possíveis causas do esbater da influência de certos fatores relacionados, historicamente e segundo muitos estudos e autores, com o insucesso escolar: as dificuldades económicas dos alunos ou o grau académico do seu núcleo familiar.

Ou seja, a escola pode fazer a diferença.

PARTE III – O PAPEL DA ESCOLA

CAPÍTULO I – O PAPEL DA ESCOLA NA EPGE

Aquando da caracterização da EPGE e da sua missão, foi referido o facto de ser uma escola para todos. Importa, aqui, realçar, que esta escola não faz qualquer seleção de alunos à entrada, o que, atendendo, às áreas geográficas onde atua, principalmente Amadora e Queluz, implica a entrada, todos os anos, de alunos provenientes de vários estratos socioeconómicos e diferentes culturas.

No entanto, os resultados obtidos na análise documental não demonstra que aqueles polos apresentem piores resultados do que os restantes.

Aqui reside uma particularidade da EPGE que espera atenuar diferenças pela consideração da própria diferença. Ou seja, embora haja uma Direção central, uma Direção Pedagógica central, existe, em cada polo, uma estrutura pedagógica própria (professores, Orientadores Educativos de Turma, Coordenadores de Curso e Diretor de Polo) que responde às necessidades e características da região em que se insere e no seu público-alvo.

Como se viu nas conclusões do estudo da DGEEC “o grau de importância atribuído ao ensino das crianças e ao trabalho escolar na cultura da região, poderá, porventura, sobrepor-se localmente ao efeito do nível socioeconómico”.

Para se estudar o papel da EPGE no percurso académico dos alunos, recorreu-se à elaboração de um questionário aberto, realizado aos Coordenadores de Curso e aos Diretores de Polo, onde se solicitava uma reflexão sobre o facto de, na EPGE, os resultados obtidos conseguirem ultrapassar os preditores da situação socioeconómica dos alunos ou das habilitações do seu agregado familiar, principalmente a mãe, no sucesso escolar dos alunos (Anexo 6).

O questionário era, totalmente, aberto por não se pretender direcionar ou influenciar as respostas. Os grandes grupos criados, foram-no a partir das respostas obtidas uma vez não existir um guião pré-determinado.

Trata-se de um procedimento aberto / abordagem indutiva, tendo um carater exploratório.

A. ANÁLISE DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS - COORDENADORES DE CURSO

(dos Coordenadores de Curso ainda na escola e como, à data, existiam alguns comuns entre polos, apenas 2 não responderam num universo de 17, o que equivale a 89% de respostas válidas)

Como já, anteriormente, referido, os grupos aqui formados resultaram da análise qualitativa das respostas obtidas e consequente agrupamento por terem características idênticas

Tabela 20:Análise aos questionários aos Coordenadores de Curso

Fogem de uma escola ...	“... estamos normalmente perante alunos que não gostam da escola” (TRest - ENT)
	“... porque vêm na escola um espaço demasiado teórico, pesado e encerrado” (TRest - ENT)
	“A maior parte das ofertas formativas das outras escolas ... mais “teóricas (pouco atraentes para este tipo de alunos), fugindo muito aos cursos da área da indústria e transformação (mais práticos e mais atraentes) ” (TMEC)
	“... e tendo nós, escola profissional, um público que escolhe esta via profissionalizante, como uma alternativa a um sistema que falhou...” (TD)
	“... o desapontamento/ desmotivação que trazem vindos do sistema de ensino público ...” (ASC)

A EPGE	
Ambiente	<p>“Ambiente mais profissional” (TEAC);</p> <p>“... ambiente de maior proximidade entre alunos e professores, de forma bastante positiva” (TEAC);</p> <p>“pessoalmente nunca trabalhei tão proximamente com os alunos como o faço na EPGE” (TEAC)</p>
	<p>“... Relação próxima... entre professores, alunos e Encarregados de Educação” (TGPSI);</p> <p>“...estreita relação entre Coordenador, OET e alunos....” (TGPSI)</p>
	<p>“... na EPGE, o envolvimento que, em geral, os professores estabelecem com os seus alunos ... favorece que haja uma relação entre professores e alunos mais próxima” (TD);</p> <p>“... os resultados escolares estão relacionados com a relação afetiva estabelecida entre aluno – professor...” (TD);</p> <p>“... temos inúmeros alunos que nos vêm à escola visitar, por várias vezes, e que revelam ter saudades da escola” (TD)</p>
	<p>“... excelente relação entre professores e alunos” (TG);</p> <p>“Forte ambiente familiar” (TG);</p> <p>“ Estreita relação entre Coordenador, OET e alunos” (TG)</p>
	<p>“... os EE são mais presentes... também costumam fazer contactos mais informais com o OET e com o CC...” (TAI)</p>
	<p>“... a meu ver há um outro ingrediente “secreto” e imprescindível para o sucesso: a relação estreita entre o Coordenador de Curso e o Orientador Educativo de turma. É imprescindível que haja... comunicação, ..., tanto ao nível do sucesso escolar, como do comportamento, projetos diversos e estratégias a implementar...” (TCMRPP-ENT)</p>

Ambiente (continuação)	<p>“... todos eles (pais/EE) sempre muito presentes ...acompanhando-os em atividades fora da escola ... e em alguns casos até acompanham os alunos à escola para verem os trabalhos que estes fizeram nas aulas práticas.” (TEAC/TGEI-AV);</p> <p>“... ambiente mais familiar... também ajuda na obtenção de melhores resultados... mais facilmente são identificados possíveis problemas com os alunos e contactados os EE para se fazer um trabalho conjunto...” (TEAC/TGEI-AV)</p>
	<p>“... Professores que ... apostam num contacto emocional ... fortalecendo a relação de pertença ... de aceitação, compreensão e segurança” (TA2D3D)</p>
	<p>“... o bom relacionamento entre professores e alunos;” TCMRPP – AMD;</p> <p>“... ambiente familiar, equilibrado e unido;” (TCMRPP – AMD);</p> <p>“...Para mim, o mais importante para qualquer aluno terminar o curso é, sem dúvida, o relacionamento que cria com os professores, nomeadamente, OET e Coordenador, dá-lhes motivação e interesse pelos temas abordados no curso.” (TCMRPP – AMD)</p>
	<p>“Temos um acompanhamento dos alunos muito personalizado e preocupado de toda a estrutura o que faz com que alunos que estejam motivados tem todas as condições para atingir o sucesso” (TM)</p>

Na Sala de aula	<p>“... aulas mais dinâmicas e práticas ajuda a motivar os alunos...” (TEAC);</p> <p>“...aulas com cariz prático...” (TEAC);</p> <p>“...as aulas não são totalmente expositivas, são utilizadas as TIC...” (TEAC);</p> <p>“... Utilização de estratégias diferenciadoras...” (TEAC)</p>
	<p>“... Referem, muitas vezes, que as aulas teóricas não fazem falta e que apenas anseiam ter aulas práticas” (TRest-ENT);</p> <p>“...foi por isso que vim para esta escola” (TRest-ENT)</p> <p>“... para além da vertente prática inerente à natureza profissionalizante destes cursos que é a meu ver o principal sucesso da EPGE” (TRest-ENT)</p>
	<p>“... talvez até pela própria estrutura de ensino, cuja vertente prática das disciplinas, em particular das disciplinas tecnológicas, e a carga horária semanal tida...” (TD)</p>
	<p>“... há algumas estratégias que adoto, ... criar método de trabalho,..., de pesquisa, investigação,...) (TCMRPP-ENT);</p> <p>“... integrar a formação cívica e socio comportamental...”(TCMRPP-ENT);</p> <p>“... Este ensino mais individualizado, ..., revelou-se, a longo prazo, ..., como um esforço que vale a pena...” (TCMRPP-ENT);</p> <p>“... aqui a EPGE é diferente: motiva os alunos a refletir , a criticar, a pensar. A ganhar asas e ultrapassar barreiras...” (TCMRPP-ENT)</p>
	<p>“Cursos que apresentam uma forte componente prática – aliada a laboratórios poderá ser mais motivador, não apenas para os alunos mas também para EE que encontrarão aqui um fator de proximidade com o mundo do trabalho ... mais familiar e motivador.” (TA2D3D)</p>

Na Sala de aula (continuação)	“...A experimentação” (TCMRPP – LUM)
	“professores da área técnica que aliam o profissionalismo das suas profissões à atividade docente” (TG)
	“... Os formadores da área técnica que transmitem aos alunos casos reais ...” (TCMRPP – AMD)
	“... a lecionação da componente técnica e a qualidade dos seus docentes...” (TCMRPP – LUM)
Extrapolando a sala de aula ...	<p>“...projetos tecnológicos...” (TEAC);</p> <p>“... participação em concursos...” (TEAC);</p> <p>“... divulgação do curso...” (TEAC);</p> <p>“...formas de cativar os alunos...” (TEAC)</p> <p>“de os motivar para o curso” (TEAC)</p> <p>“de os fazer ultrapassar as dificuldades” (TEAC)</p> <p>“de os fazer sentir valorizados e membros válidos da escola” (TEAC);</p> <p>“... de certa forma unir os professores aos alunos” (TEAC);</p> <p>“... o que por arrasto cria uma identidade de escola” (TEAC);</p> <p>“... na medida em que se identificam mais com a escola e a encaram como um espaço também seu” (TEAC);</p> <p>“a escola criou também ferramentas que potenciasssem a empregabilidade dos alunos (GAPE)” (TEAC)</p> <p>“sala de convívio” (TEAC)</p> <p>“GDP – grupo de desenvolvimento de projetos” (TEAC)</p> <p>“Festas e convívios entre agentes do espaço escolar” (TEAC);</p> <p>“... os alunos da EPGE são dentro do possível dirigidos para uma área específica, pela qual revelaram uma certa apetência ou gosto” (TEAC);</p> <p>“... desta forma quando as dificuldades surgem, os alunos estão disponíveis para realizar um esforço extra, de se superarem porque, maioritariamente estão no curso por vontade própria...” (TEAC)</p>

<p>Extrapolando a sala de aula ... (continuação)</p>	<p>“... <i>caterings, workshops, showcookings,..</i>” (TRest- ENT);</p> <p>“... esta abertura ao exterior que caracteriza e diferencia a EPGE tem permitido aos alunos encarar a área da Restauração com mais seriedade, empenho e exigência...” (TRest-ENT);</p> <p>“... assim que os alunos têm contacto com a área de formação, nomeadamente em atividades no exterior e envergam orgulhosamente a sua farda, denota-se uma transformação significativa” (TRest- ENT);</p> <p>“... há um momento crucial... a Formação em contexto de trabalho...” (TRest-ENT);</p> <p>“... Competição saudável entre os alunos, incrementando entre eles a sua ambição por uma vida melhor e diferente daquela que os seus pais construíram” (TRest-ENT)</p>
	<p>“Motivação e participação dos alunos nos projetos (internos e externos) relacionados com o curso” (TGPSI);</p>
	<p>“... em conjunto com estratégias para elevar a autoestima...” (TD)</p>
	<p>“Grande motivação e participação dos alunos nos projetos relacionados com o curso...” (TG)</p>
	<p>“... é necessário que exista “vocação” a par da “formação, as alunas estão quase todas empenhadas em ter bom aproveitamento” (TAI)</p>
	<p>“... Depois, ver o reconhecimento das famílias, amigos e sociedade é o mais marcante...” (TCMRPP-ENT);</p> <p>“... o facto de acreditarmos neles dá-lhes mais segurança e vontade de arriscar, sem medo de falhar...” (TCMRPP-ENT);</p> <p>“... é preciso também abrir horizontes, potenciar o contacto dos jovens com a profissão e o tecido socioeconómico...” (TCMRPP-ENT);</p> <p>“... realização de Formação em contexto de trabalho...”(TCMRPP-ENT);</p>

<p>Extrapolando a sala de aula ... (continuação)</p>	<p>“... grande sucesso nesta interdisciplinaridade...para além de fazer mais sentido para os jovens, potenciou neles uma maior competitividade e um maior esforço, ..., melhor compreensão e visão do curso como um todo...</p> <p>... tendo em vista um tema, do interesse académico de cada aluno, contribuía para facilitar um ensino quase individualizado, quer em termos de estratégias, quer em termos de avaliação. Assim, nunca descurando a formação profissional, a equipa podia encarar cada aluno de forma mais individualizada. ” (TCMRPP-ENT)</p> <p>“... Estes espaços e situações mais concretas e formais permitem-nos a todos (escola, alunos, famílias e comunidade exterior)... com medição de resultados e observação e avaliação do seu (alunos) empenhamento e envolvimento... Por outro lado, permitem ao jovem ter ... o <i>feedback</i> de vários intervenientes...” (TCMRPP-ENT)</p>
	<p>“... os alunos ... estão habituados a fazer “biscates” ... nas férias... habitam-se a trabalhar com máquinas e ferramentas, ganhando.... Gosto pela mecânica, eletricidade, ..., vão ficar mais motivados já que é a área que muitos escolhem para o seu futuro profissional...” (TMEC)</p>
	<p>“... os alunos escolhem a área técnica que realmente lhes interessa e motiva...) (ASC)</p>
	<p>“... A motivação e participação dos alunos em projetos externos à escola;” (TCMRPP – AMD)</p>
	<p>“... realizar projetos válidos para a área de formação...” (TCMRPP – LUM);</p> <p>“A oportunidade de estar em contexto de trabalho...” (TCMRPP – LUM);</p> <p>“... O reconhecimento do curso profissional é um fator de motivação para os resultados dos alunos. A valorização do trabalho pedagógico desenvolvido, bem como a interligação com o tecido empresarial.” (TCMRPP-LUM)</p>

<p>Extrapolando a sala de aula ... (continuação)</p>	<p>“E penso que é aqui que nós fazemos essa diferença. A proximidade dos professores aos alunos, de os ajudar, de os motivar, de mostrar o que eles fazem, de estar com eles, quer seja nos torneios de futebol e de <i>volei</i>, na viagem à Serra da Estrela para mostrar a neve, na festa de Natal, ou no rastreio oftalmológico que iremos realizar.” (TET)</p>
<p>Na sala de aula e fora dela...</p>	<p>“...O acompanhamento e orientação de toda a equipa pedagógica aos Diretores de escola, Coordenadores, OET’s e professores;” (TGPSI);</p> <p>“...acompanhamento individual e personalizado aos alunos por parte de toda a equipa da escola;” (TGPSI);</p> <p>“...Disponibilidade total por parte dos Coordenadores, OET’s e professores; (TGPSI)</p>
	<p>“...os resultados se devem ao corpo docente da EPGE...um trabalho de permanente empenho no percurso dos seus alunos...” (TD)</p>
	<p>“...Acompanhamento individual e personalizado por parte de toda a equipa(professores, funcionários, diretora de polo e Técnicas de Centro de Recurso);” (TG)</p>
	<p>“... ambiente familiar... possibilita ...aos professores terem sempre um “tempinho para ajudarem ou ouvirem os alunos fora do período letivo... e isto acaba, também, por... fazer com que os alunos se esforcem mais...” (TEAC – TGEI – AV)</p>
	<p>“...A proximidade dos professores/ OET/CC e o apoio constantes, são um fator de estímulo...” (ASC)</p>
	<p>“... Os alunos sentirem apoio por parte dos docentes, não apenas no acompanhamento do seu percurso académico, mas também na vigilância da sua condição familiar” (TA2D3D);</p> <p>“... O acompanhamento efetuado pela Psicóloga da Escola, que despista situações de <i>bulling</i> ou necessidades educativas especiais, fazendo um encaminhamento no sentido de melhorar a experiência de escola...” (TA2D3D)</p>

Na sala de aula e fora dela... (continuação)	"Uma boa articulação entre Coordenador, OET e alunos; (TCMRPP – AMD); “...O acompanhamento individual por parte do OET e Coordenador.” (TCMRPP – AMD)
	“Penso que este acompanhamento próximo, o estar sempre presente para apoiar o aluno, é um dos fatores decisivos para o sucesso dos nossos alunos.” (TET)
Fatores completamente externos à escola	“... as mães têm a escolaridade obrigatória, no entanto, algumas trabalham em educação, o que também funciona como motivação para as nossas alunas.” (TAI)
	“... muitas vezes o argumento dos jovens para lutar pelo seu sucesso era “Não quero ser como os meus pais” ou “não quero acabar numa fábrica a desmanchar carnes...” (TCMRPP-ENT); “... insegurança e fraca autoestima...” (TCMRPP-ENT)
	“... há aqui uma certa tendência por parte dos pais para colocar os filhos nas respetivas áreas de profissão... ficam com a opinião que esse é uma boa aposta para os seus filhos...” (TMEC); “O interesse dos pais/ encarregados de educação... fator de sucesso...” (TMEC)
	“... trabalho de Verão que, praticamente, todos se esforçam para encontrar que os vai preparando para o mercado de trabalho... experiência e responsabilidade... (TEAC/TGEI-AV)
	“A integração dos alunos é facilitada porque os alunos veem de meios socioeconómicos similares ...” (ASC); “.... O desejo de se distanciarem da realidade socioeconómica dos seus pais / EE e terem um futuro profissional melhor” (ASC)
	“ O facto de, para alguns alunos de origem mais abastada, este ser o recurso alternativo aos cursos do Ensino Oficial, não

	estando tão motivados ou empenhados num percurso de sucesso” (TA2D3D)
Fatores completamente externos à escola (continuação)	<p>“Infelizmente os alunos que nos chegam, de pais de famílias de gama média-alta ou alta e/ou com estudos superiores vêm para cá como último recurso, não têm nenhuma vontade em estudar e acabam por desistir” (TM);</p> <p>“condições para atingir o sucesso...alunos que veem a escola como uma ferramenta para a vida...” (TM)</p>

GRUPOS CRIADOS	REGISTO DE REFERÊNCIAS/INFERÊNCIAS
FOGEM DE UMA ESCOLA	5
A EPGE	
AMBIENTE – inter-relacional /...	20
NA SALA DE AULA – aulas mais práticas / ensino diferenciado/ metodologias diferenciadas/...	17
EXTRAPOLANDO A SALA DE AULA – concursos / projetos de natureza técnica e outros/...	38
NA SALA DE AULA E FORA DELA – tipo de acompanhamento da equipa pedagógica, disponibilidade/...	12
FATORES COMPLETAMENTE ESTRANHOS À ESCOLA	11

B ANÁLISE DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS - AOS DIRETORES DE POLO

(obtidas 5 respostas de 6 Diretores de Polo – 83,33% de respostas válidas)

Neste caso procurou-se integrar as variáveis apontadas pelos Diretores de Polo nos Grupos já formados na análise às respostas dos Coordenadores de Curso.

Tabela 21: Análise aos questionários aos Diretores de Polo

Fogem de uma escola ...	Sem respostas enquadradas neste parâmetro
A EPGE	
Ambiente	“... proximidade dos professores;” (DS)
	“... Relação de proximidade e de criação de fortes laços afetivos com os professores / formadores;” (DA);
	“... Acompanhamento constante e sistemático de toda a equipa pedagógica;” (DA);
	“... Acompanhamento atento e de proximidade realizado pelo pessoal não docente;” (DA);
Na Sala de aula	“...Ambiente seguro e familiar;” (DA);
	“...Preocupação com a motivação dos alunos para o processo de aprendizagem (seja através da criação de uma relação pedagógica ideal...” (DA)
	“...relação de maior proximidade” (DQ)
	“... A preocupação em rever/consolidar os conteúdos básicos antes de avançar para os correspondentes ao nível do profissional (‘secundário’);” (DS);
Na Sala de aula	“... forte componente prática característica do EP que consiste num importante fator de motivação. “(DS)
	“... Preocupação com a motivação dos alunos para o processo de aprendizagem (seja ... relacionando os conteúdos com aspetos da sua vida quotidiana e do seu interesse).” (DA)
	“... A abordagem dos professores e formadores que, na sua vasta maioria, procuram, num período inicial, dismantelar a ideia segundo a qual os conteúdos são exigentes e, por isso,

	quase inacessíveis a muitos dos alunos, e que possibilita a motivação dos mesmos na persecução dos objetivos preconizados pelo módulo...” (DQ)
Na Sala de aula (continuação)	“... não diferenciação no estabelecimento de objetivos e competências para os alunos, todos têm de atingir aquele nível de formação, o que permite abertura dos horizontes aos alunos, mesmo aos que têm mais dificuldades;” (DL)
Extrapolando a sala de aula ...	“ atividades extracurriculares (que promovem <i>soft skills</i>);” (DS); “... apoios em diferentes disciplinas;” (DS); “...OETProj;” (DS)
	“... Assembleias de alunos onde a sua opinião é valorizada;” (DA); “... Existência de atividades atrativas e que envolvem e aproximam todos os membros da comunidade educativa,..., que promovem o voluntariado e o espírito de solidariedade ... mas, também, a participação em projetos que envolvem o trabalho em equipa e desenvolvem a capacidade criativa” (DA); “...concursos temáticos relacionados com a área técnica...” (DA); “... De um modo geral, podemos concluir que os alunos se sentem verdadeiramente importantes e acarinhados, sendo seres únicos e individuais, valorizados como tal.” (DA)
	“...um dos fatores que podem ser decisivos para o desiderato obtido é a menor frequência/peso que se atribui às tarefas realizadas em casa, vulgo trabalhos de casa. Existem estudos que indicam que o excessivo recurso a trabalhos dessa natureza tendem a replicar as desigualdades sociais entre os alunos. Ora, verifica-se que as tarefas pedidas aos alunos são realizadas, maioritariamente, no Centro de Recursos, o que neutraliza qualquer fator económico, material ou social que seja diferenciador dos alunos.” (DQ)

Extrapolando a sala de aula ... (continuação)	“...Existe um intenso e profícuo trabalho das técnicas do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família que consiste, em primeiro lugar, numa desmistificação do <i>espaço-escola</i> como um local que marginaliza constantemente o aluno e convoca nele um estigma que o acompanha durante todo o processo;” (DQ)
	“...desenvolvimento de competências técnicas, sociais e académicas que permitem aos alunos ir mais além com as suas ideias, através do envolvimento em projetos de diversas áreas;” (DL)
	“... tentativa de valorização do aluno perante o seio familiar e fazer entender que a formação é uma mais valia para todos;” (DL)
Na sala de aula e fora dela...	“... Disponibilidade total de toda a equipa, independentemente dos horários existentes para o atendimento aos alunos / EE e resolução dos seus problemas;” (DA)
	“... acompanhamento personalizado dos alunos...” (DL); “... constante valorização do aluno não só ao nível de auto estima, mas também da sua importância na sociedade, das suas capacidades e habilidades técnicas;” (DL)
	“...Ver um aluno como um ser individual com características próprias e não num todo.” (DE); “...Ter um acompanhamento contínuo e personalizado.” (DE); “...A nossa primeira tarefa é integrá-los neste novo mundo para eles desconhecido” (DE); “...É necessário motivá-los e ajudá-los a acreditarem neles, elevando a sua auto estima, e que efetivamente podem ir mais longe.” (DE); “...Incutir nos jovens a importância do cumprimento de regras para objetivos e viver em sociedade (saber estar e saber ser).” (DE)
Fatores completamente externos à escola	“...Grande parte dos jovens que nos chegam estão desmotivados e não possuem horizontes de futuro...” (DE)

GRUPOS CRIADOS	REGISTO DE REFERÊNCIAS/INFERÊNCIAS
FOGEM DE UMA ESCOLA	0
A EPGE	
AMBIENTE – inter-relacional/...	7
NA SALA DE AULA – aulas mais práticas / ensino diferenciado/ metodologias diferenciadas/...	5
EXTRAPOLANDO A SALA DE AULA – concursos / projetos de natureza técnica e outros/...	11
NA SALA DE AULA E FORA DELA – tipo de acompanhamento da equipa pedagógica, disponibilidade/...	8
FATORES COMPLETAMENTE ESTRANHOS À ESCOLA	1

Conclusões:

Para se tornar de mais fácil leitura juntam-se os resultados obtidos nas análises dos questionários à estrutura pedagógica mais próxima dos alunos tendo em conta os grupos criados e o nº de referências /inferências:

	COORDENADORES DE CURSO	DIRETORES DE POLO
GRUPOS CRIADOS	REGISTO DE REFERÊNCIAS/ INFERÊNCIAS	
FOGEM DE UMA ESCOLA	5	0
A EPGE		
AMBIENTE – inter-relacional /...	20	7
NA SALA DE AULA – aulas mais práticas / ensino diferenciado/ metodologias diferenciadas/...	17	5
EXTRAPOLANDO A SALA DE AULA – concursos / projetos de natureza técnica e outros/...	38	11
NA SALA DE AULA E FORA DELA – tipo de acompanhamento da equipa pedagógica, disponibilidade/...	12	8
FATORES COMPLETAMENTE ESTRANHOS À ESCOLA	11	1

É visível nos resultados obtidos a importância dada, pela estrutura pedagógica questionada, à relação de proximidade que se estabelece entre os alunos e todos os agentes

educativos e entre os próprios agentes educativos, num acompanhamento individual e sistemático dos alunos, quer dentro de sala de aula, quer fora daquele espaço.

Um outro fator com bastante importância para os respondentes para se obter um sucesso semelhante dos alunos, é a participação em projetos e concursos, técnicos ou outros, como fatores de motivação, de elevação de auto estima, de valorização, de incremento da identificação dos alunos com a escola, da aproximação com a sua profissão e do seu orgulho perante as suas famílias;

Um ensino mais prático, recorrendo a estratégias diferenciadoras e à qualidade do corpo docente, principalmente da área técnica que, por realizar, simultaneamente, a sua profissão na área em que ensina é, também, um forte fator invocado;

Outros fatores surgem ainda com algum peso como seja alguma orientação vocacional feita aos alunos condutora duma aproximação dos gostos do aluno com o curso frequentado ou a existência da Formação em Contexto de Trabalho;

Existem, ainda alguns fatores, totalmente externos à escola, a que os Coordenadores de Curso dão importância como sejam o desejo dos alunos de condições socioeconómicas mais baixas verem este ensino como “uma ferramenta para a vida”, como uma forma de poderem vir a ter uma vida melhor do que a dos seus pais. Por outro lado, alunos de extratos socioeconómicos mais favorecidos não pretendem um percurso de sucesso e, por isso, não estarem empenhados ou motivados.

Referem ainda o caso de, alguns alunos serem conduzidos, pelos pais, para um determinado curso, quer por considerarem que conduzem a uma profissão de sucesso, quer por, eles próprios, desempenharem essa profissão ou os próprios alunos escolherem determinado curso com o qual já têm uma certa familiaridade, por trabalhos realizados nas férias escolares, muitas vezes, ajudando os seus pais;

Os Diretores de Polo/Escola acrescentam ainda, as atividades de apoio, os projetos de Tutoria (OET – Proj), a valorização das opiniões dos alunos (nas Assembleias Gerais de Alunos) e o trabalho, muitas vezes necessário, da desmistificação da ideia que trazem do espaço escola “que marginaliza constantemente o aluno e convoca nele um estigma que o acompanha durante todo o processo;”).

C. ANÁLISE COMPARATIVA DOS FATORES INVOCADOS PELA ESTRUTURA PEDAGÓGICA QUESTIONADA E AS RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS NOS QUESTIONÁRIOS EFETUADOS – PONTOS DE INTERCEÇÃO:

- A consciência da boa relação entre alunos e estrutura pedagógica;
- O peso dessa relação, invocado pelos alunos, no seu percurso escolar
 - “a existência de uma boa ou muito boa relação entre os alunos e os restantes membros da Comunidade Escolar, reconhecida pelos dois grupos de alunos, é o elemento, para eles, mais influenciador no seu percurso educativo e formativo”;
- A perceção, pelos alunos, do prestígio do seu curso, da sua empregabilidade e da preparação que lhes confere para a realização de uma profissão;
- A perceção, pelos alunos, da qualidade dos seus professores, das estratégias diferenciadoras que utilizam e do acompanhamento que fazem aos alunos com mais dificuldades;
 - “a imagem que os alunos dos dois grupos têm da sua escola, do seu curso e dos seus professores é bastante positiva em todos os seus parâmetros.”

Tal como foi referido no capítulo referente à metodologia de investigação, chegado a este ponto e analisando as conclusões até agora registadas, ou seja os indícios e conclusões que apontavam para a importância do papel da escola nos resultados obtidos pelos alunos, houve a necessidade de validar esses dados obtidos. Para isso procedeu-se a uma entrevista ao Diretor Pedagógico da escola (Anexo 7).

Trata-se, agora, de um procedimento fechado/abordagem dedutiva, com características pré-definidas como já explicado.

D. ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA PROFISSIONAL GUSTAVE EIFFEL

Através da entrevista ao Diretor Pedagógico da EPGE conseguiram – se validar os resultados obtidos até então, mostrando que os fatores identificados pela restante estrutura e valorizados pelos alunos fazem parte do Projeto Educativo da escola e da própria cultura de escola.

Da análise de conteúdo efetuada a esta entrevista (anexo 8) conseguiram-se detetar a existência das variáveis definidas como identificadoras de uma escola eficaz:

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
Razão de escolha de escola	Perceção pessoal	Razão da escolha da EPGE	Para fugir à escola anterior e aos cursos científico – humanístico s	“Os jovens encontram- se desapontados com o tipo de ensino que têm tido, não vendo a sua pertinência ou a sua aplicabilidade... ...acabam por pensar nos cursos profissionais, como uma opção “válida”, para lhes dar uma motivação extra para o

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
			Por convicção	prosseguimento de estudos.” “Também há, claramente, pessoas que vêm com a convicção de que é isto que querem, uma vez que pretendem ingressar no mercado de trabalho e pretendem um percurso académico mais curto que lhes permita ir trabalhar.”
NA EPGE	Ambiente Escolar Perceção pessoal	Ambiente relacional	Tipo de ambiente relacional que se vive em cada um dos polos da EPGE Importância desse tipo de ambiente para o	“É um ambiente de grande proximidade, entregue entre todos e de muita ajuda aos alunos” “Não só importante, mas sim determinante”

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
			sucesso dos alunos	
NA EPGE	Sucesso Escolar Perceção e conhecimento pessoal	Em sala de aula	os resultados obtidos pelos alunos são uma preocupação dos professores de que modo essa preocupação é revelada	<p>“Sim...</p> <p>... a existência de um enorme acompanhamento aos alunos...</p> <p>... procurando que eles superem as suas dificuldades”</p> <p>“... encaminhamento de alunos para apoios (reforçando o trabalho que se faz em sala de aula)...</p> <p>...no sentido de prevenir o insucesso...</p> <p>... quando este acontece, os professores promovem, de imediato, um trabalho</p>

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
				<p>de recuperação dessas situações”</p> <p>“...Com estratégias diferenciadas, diferenciação pedagógica...</p> <p>Os alunos têm ritmos de aprendizagem, bem como pontos de partida (de conhecimento), muito diferentes</p> <p>e os professores tentam acompanhar/ajustar estes ritmos ao trabalho em sala de aula.”</p>

[illegible]

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
			Se essa importância é partilhada ou tem que ser fomentada	... e as <i>soft skills</i> tão importantes como as <i>hard skills</i> “Não, não é necessário ser fomentada... ... Cada polo apresenta, anualmente, um Plano de Atividades muito rico.
NA EPGE	Acompanhame nto Perceção e conhecimento pessoal	Acompanha mento aos alunos	Só em sala pelos professores ou, também, fora de sala.	“sai muito das portas da sala de aula... ... é feito por ex.º pelo GAPE, pelos Serviços de Psicologia e Orientação... ... que trabalham quer com os alunos, ...quer com as suas famílias. Muitas vezes ... para se ajudar os alunos temos

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
				<p>que os ajudar junto das suas famílias.</p> <p>...Há que iniciar, exatamente por aqui.</p> <p>...Primeiro temos que ajudar os alunos quanto a fatores externos</p> <p>... para que, depois estejam “disponíveis” para aprender.”</p>
NA EPGE	<p>Acompanhamento</p> <p>Conhecimento e Perceção pessoal</p>	Acompanhamento aos alunos	<p>Disponibilidade demonstrada pelos professores e restante estrutura pedagógica</p> <p>Tipo de acompanhamento</p>	<p>“Demonstram toda a disponibilidade...</p> <p>... Muito para além de horários instituídos, ... estão sempre disponíveis para ajudar os seus alunos.</p> <p>“Para além do já referido...</p> <p>... ensino mais individualizado...</p>

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
			mento realizado	<p>... fora da turma...</p> <p>... sempre que antecipe essa necessidade...</p> <p>... projeto de tutoria feito pelo OET...</p> <p>... e até pelos próprios colegas...</p> <p>... que ajudam os que têm mais dificuldades</p> <p>... antecipar problemas de motivação ou outros...</p> <p>... promovendo o seu acompanhamento...</p> <p>... Muitas vezes é na escola que os alunos conseguem ter o que não têm em casa junto das suas famílias”</p>
			Importância desse acompanha mento	<p>“Toda e absoluta...</p> <p>...só assim se consegue que os alunos gostem de vir para a escola...</p>

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
				<p>... A escola tem que ser atrativa e não um “frete”...</p> <p>... Eles têm que vir para a escola com alegria e gosto”</p>
NA EPGE	<p>Visão</p> <p>Conhecimento e perceção pessoal</p> <p>Liderança</p>	<p>Conhecimento da Visão da escola</p> <p>Existência de Líderes fortes</p>	<p>a comunidade educativa conhece e compreende a Visão da EPGE - objetivos, princípios e expectativas</p>	<p>“Numa realidade tão grande...</p> <p>... é difícil afirmar que todos conheçam e compreendam, verdadeiramente, a Visão ou o Projeto Educativo da EPGE...</p> <p>... procuram disseminar, o mais possível, esse conhecimento ...</p> <p>... e, sobretudo, a sua interiorização.</p>

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
			Existência de líderes fortes e capazes de conduzir a comunidade educativa a atingir a Visão da EPGE	“Sim... só com líderes fortes se conseguem prosseguir os objetivos do nosso Projeto Educativo”
NA EPGE	Elevados padrões académicos Conhecimento pessoal Competências	Conhecimento global do que os alunos precisam de saber e ser capazes de fazer	Se os objetivos e atos profissionais que os alunos têm que atingir são claros para todos	“Sim, só assim se consegue... ... trabalhar – sabendo onde se quer chegar... ... a modernização / atualização dos vários cursos e das tecnologias utilizadas... ... foi editado um livro com os atos profissionais ... para conhecimento dos próprios alunos, das suas famílias, das empresas e comunidade em geral.”

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
	Socio – emocionais	Existência de outros valores – os socio- emocionais	Se estão consolidado s, na comunidade educativa, valores como a solidariedad e e a cidadania responsável e a participação enquanto cidadãos responsáveis;	“Sim... ... (por ex.) nos projetos...é incutida a responsabilização, o empreendedorismo... ... projetos de voluntariado ...parcerias com juntas de freguesia,instituições de solidariedade social, ... empresas, etc. que incutem esses valores nos nossos alunos. “Sim, imensas.”
	Parcerias entre família, Escola e Comunidade	Existência de parcerias		
	Desenvolvimento profissional		Se existem parcerias	

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
NA EPGE	Conhecimento pessoal	Formação contínua de adultos	entre a EPGE, as famílias dos seus alunos e a comunidade envolvente	“Sim... ... só com muita formação... ... do corpo docente e não docente, conseguimos acompanhar e prever os desafios...”
	Monitorização constante	Monitorizaçã o de resultados e da forma de cumprir o Projeto Educativo em cada polo		“Os mecanismos de monitorização, ...quer dos resultados dos alunos, ...quer das problemáticas existentes em cada polo, ...são imensos ... Comissões de Polo, com uma periodicidade bimensal ... reuniões de curso ... reuniões de monitorização de resultados ...”
Na EPGE	Insucesso escolar		Se é uma preocupaçã o da direção da EPGE a formação contínua de todos os seus colaborador es	
	Perceção pessoal			

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
		Insucesso escolar na EPGE	Se existe uma monitorizaç ão constante acerca dos resultados atingidos pelos alunos e do que se passa em cada polo	<p>“...o problema do insucesso está sempre em cima da mesa...</p> <p>... utilizamos novas estratégias</p> <p>... monitorizamos resultados</p> <p>... e redefinimos novas estratégias</p> <p>... num contínuo que se pretende profícuo</p> <p>... a realidade não é fácil</p> <p>... A EPGE não faz seleção de alunos</p> <p>... as escolas públicas e os agrupamentos de escolas só “deixam sair” para as escolas privadas e para o ensino profissional</p> <p>... alunos bafejados por um insucesso sistemático,</p> <p>...casos de muitas dificuldades</p> <p>... quer cognitivas, quer de autoestima.</p> <p>... trabalhar com estes alunos exige um esforço continuado que ... exige tempo</p>

O insucesso escolar, as dificuldades económicas dos alunos e o papel da Escola nas
Escolas Profissionais: Um Estudo de caso na EPGE

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de Contexto
			Sobre o que pensa sobre a problemática do insucesso dos alunos na EPGE	...para apresentar resultados mensuráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendia este trabalho procurar perceber se, no caso da Escola em estudo o problema do insucesso escolar estaria relacionado com a condição socioeconómica dos alunos, medida pelo escalão de Ação Social Escolar (ASE) a que pertencem ou se o papel da escola conseguia combater aquele suposto determinismo.

As grandes questões que o estudo procurava responder:

- Qual a relação entre o insucesso dos alunos e o facto de terem dificuldades económicas, evidenciadas por serem beneficiário de ASE?
- Havendo relação entre o insucesso escolar e as dificuldades económicas evidenciadas pelos alunos, qual o papel da Escola e do seu Projeto Educativo na diminuição do impacto dessas mesmas dificuldades no seu percurso escolar?

Pelos resultados da análise estatística aos dados documentais obtidos não se conseguiu extrair como conclusão que os alunos com mais dificuldades económicas demorassem mais tempo na conclusão do seu curso do que aqueles que não as demonstravam ter (visto pelo escalão ASE a que pertenciam).

A escola tem alunos de escalões de ASE diferentes, significando alunos com diferentes condições económicas. No entanto, não foram percebidos resultados significativos no seu sucesso escolar.

Também em termos dos próprios questionários feitos aos alunos, eles não percecionam aquela relação identificando, no entanto, diversos fatores na escola como facilitadores do seu sucesso: a relação de proximidade e de ajuda individualizada, os projetos extracurriculares, entre outros.

Também estes fatores foram apontados pela estrutura pedagógica como fazendo parte da sua cultura e sendo responsáveis pelo combate aos possíveis preditores do seu insucesso.

Como grande limitação para o estudo fica a ausência de um número significativo de respostas dos alunos e ex-alunos que provoca a existência apenas de indícios e não de conclusões ou evidências e que os indícios aqui obtidos não possam ser generalizados para todo o universo.

Não se pode, certamente e como já referido, colocar na escola a solução do problema do insucesso escolar mas este estudo consegue corroborar a teoria de que esta é uma variável importante a considerar na análise do problema.

O insucesso escolar é ainda uma evidência no nosso país (e não só) tendo as escolas e toda a comunidade escolar e educativa um papel fundamental na luta contra esta problemática. O estudo demonstrou que, no ciclo de formação de 2012-2015, apenas o concluíram dentro do tempo esperado, 21,77% de alunos no “Ensino Regular”, 21,06% nos Cursos Profissionais, 21,58% se se considerar apenas os Cursos Profissionais desenvolvidos nas Escolas Profissionais Privadas e 33,76 % se considerarmos os Cursos Profissionais na EPGE. Este último valor, embora estando acima da média nacional, representa os números do insucesso escolar.

O estudo evidenciou, como já se referiu, a importância do papel da escola no sucesso dos alunos e as variáveis mais valorizadas pelos vários atores como as que mais contribuem para combater o preditor das dificuldades económicas.

O estudo mostra, também, que não basta, há que fazer mais e diferente. E esta será a grande contribuição deste estudo para a investigação científica uma vez que ainda não existem estudos elaborados nestes termos (no Ensino Profissional) e que atinjam estas conclusões.

Como venceu António Nóvoa na sua apresentação já referida, aquando da Revisão da Literatura:

“... a Escola do séc. XXI não pode ser a escola do séc. XX... há novos modos de aprendizagem. As crianças hoje aprendem de maneira diferente, relacionam-se de maneira diferente, comunicam de maneira diferente do que a nossa e temos que ser capazes de dar resposta a este ideário...”

É o mote para um estudo futuro:

- se for conseguida uma experiência piloto onde, para além dos fatores evidenciados neste trabalho, as escolas se consigam aproximar ainda mais dos seus alunos e dos seus perfis, tão diferentes dos alunos de outrora, aplicando, por exemplo, como instrumentos pedagógicos, as novas tecnologias que tanto fascinam os alunos e que constituem a sua realidade, o seu mundo;

- se for conseguida uma experiência piloto de alteração de paradigma de escola, onde se construam mais do que uma escola "territórios educativos" ou "cidades educadoras";

Talvez se consiga o aumento significativo, e almejado por todos, do sucesso escolar.

ANEXOS:

**POR SEREM DEMASIADOS EXTENSOS, OPTOU-SE POR COLOCAR
OS ANEXOS APENAS EM FICHEIRO ELETRÓNICO**

ANEXO 1 – NOTA INFORMATIVA DE 19 DE OUTUBRO DE 2016

Consultar ficheiro:

*“Anexo 1 - Nota Informativa de 19 de Outubro de 2016, emitida pelo Gabinete do
Ministro da Educação.pdf”*

Na pasta referente a anexos

**ANEXO 2 – ENTREVISTA DE DAVID JUSTINO A 05 DE DEZEMBRO DE
2016**

Consultar ficheiro:

*“Anexo 2 - Entrevista dada por David Justino (Presidente do Conselho Nacional de
Educação) ao Diário de Notícias de 5 de Dezembro de 2016.TIFF”*

Na pasta referente a anexos

ANEXO 3 – ENUNCIADO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

Consultar ficheiros:

“Anexo 3 - Questionário EPGE - alunos DC- 2012 - 2015 – Formulários.pdf”

“Anexo 3 - Questionário EPGE - alunos FC_2015-2016 – Formulários.pdf”

Na pasta referente a anexos

ANEXO 4 - RESPOSTAS OBTIDAS NOS QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS

Consultar ficheiros:

“Anexo 4 - Resposta a questionário EPGE - ciclo de formação 2012 – 2015.pdf”

“Anexo 4 - Questionário EPGE - alunos 4ª matrícula.pdf”

Na pasta referente a anexos

ANEXO 5 – ARTIGO DA DGEEC – EDUCARE.PT – FEV 2016

Consultar ficheiro:

“Anexo 5 -Artigo DGEEC – Educare.pt - Fev 2016.pdf”

Na pasta referente a anexos

ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRETORES DE POLO E COORDENADORES DE CURSO E RESPETIVAS RESPOSTAS

Consultar ficheiros:

“Anexo 6 - Questionário Diretores de Polo e Coordenadores de Curso.pdf”

*“Anexo 6 – Respostas aos questionários Diretores de Polo e Coordenadores de
Curso.pdf”*

Na pasta referente a anexos

**ANEXO 7 – ENTREVISTA AO DIRETOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA
PROFISSIONAL GUSTAVE EIFFEL**

Consultar ficheiros:

“Anexo 7 – Consentimento Informado.pdf”

“Anexo 7 - Entrevista ao Diretor Pedagógico da Escola Profissional GustaveEiffel.pdf”

Na pasta referente a anexos

**ANEXO 8 – ANÁLISE DA ENTREVISTA AO DIRETOR PEDAGÓGICO DA
ESCOLA PROFISSIONAL GUSTAVE EIFFEL**

Consultar ficheiros:

*“Anexo 8 – Análise da entrevista ao Diretor Pedagógico da Escola Profissional
GustaveEiffel.pdf”*

Na pasta referente a anexos

BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, J (2014), Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas,
www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf
- Bardin (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70
- Benavente, A (1990), *Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas*, *Análise Social*, vol. XXV (108 – 109), 4º e 5º (715-733)
- Bilimória, H.C. (2009). *Promover o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar: construção e validação de um programa de treino cognitivo*. Tese de Doutoramento em Educação. Área de especialização de Psicologia da Educação. Braga, IEP: Universidade do Minho.
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Canário, R. (2008) A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81, maio/agosto 2008
- Carita, A. & Fernandes, G. (1999). *Indisciplina na Sala de Aula - Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença. Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carmo, H.; Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Philadelphia: Open University press.
- Fontes, C. (2008). *Insucesso escolar. Navegando na Educação*. Acedido em maio 24, 2015. Disponível em: <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm>.

Fontes, C. (2008). *Insucesso escolar. Educação em Valores*. Acedido em junho 20, 2015.
Disponível em: http://www.educacionenvalores.org./article.php3?id_article=1069

Fontes, C. (2008). <http://www.filorbis.pt/educar/index.html>, acedido em 25 de Março de 2017

Formosinho, J; Machado J. (2008), *Currículo e Organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*, Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun 2008

Gil, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Grácio, S; (1996), *Destino do ensino técnico em Portugal (1910-1990)*, Análise Psicológica (1996), 4 (XIV): 507-522

Justino, D (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Edições Fundação Francisco Manuel dos Santos

Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão

Martins, A. e Parchão, Y. (2000), *Legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des) responsabilização dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Marconi, M.; Lakatos, E. *Técnicas de pesquisa*. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Minayo, M. C. S., O. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha (por Sale Mário Gaudêncio).

Nóvoa, A; Escola: sobre a ideia de uma nova aprendizagem, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yef7imhkn2k>

OECD (2011), *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>

Peña V, T.; Morillo, J. (2007). *La Complejidad de Análisis Documental*. *Información, Cultura y Sociedad*, (16): 55-81

Pinto, A., Delgado, J. & Martins, A. (2015). Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, 51, ISSN: 2178 – 079 X

Pires, E., Lemos, “ A Massificação Escolar ” in *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, Lisboa, 1988, pp. 27-43.

Quivy, R. e Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.

Ribeiro, I., Almeida, L. & Gomes, C. (2006) Conhecimentos Prévios, Sucesso Escolar e Trajetórias de Aprendizagem: Do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), (127-133). Acedido em maio 24, 2015.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>

Rosa, B. (2013). *Causas de Abandono e Insucesso Escolar – Comparação entre a Realidade Açoriana e Continental*

Disponível em: <http://www.rcaap.pt/>

Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED]. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf> . Acesso em 25 de jan. 2017.

Soares, J. (2008) O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

Sousa, C. (2014). *Diferencial de perceção dos fatores de insucesso escolar entre os diferentes atores do processo educativo: Um estudo de caso em Almancil*

Disponível em: <http://www.rcaap.pt/>

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação- Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

FONTES WEB

http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_4_9.asp

http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf

<http://sweet.ua.pt/amartins/cientifica/doc8/doc8.pdf>

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2011:191:FULL&from=EN>

<http://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/980-relatorio-ocde-education-policy-outlook-2015-makingreforms-happen>

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=4_Conboy_DGEEC_20131211.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=4_Conboy_DGEEC_20131211.pdf)

<http://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/980-relatorio-ocde-education-policy-outlook-2015-makingreforms-happen>

<http://observatorio-das-desigualdades.com/2014/12/22/education-at-a-glance-2014-oecd-indicators-pela-primeira-vez-em-2012-cerca-de-um-em-cada-tres-adultos-nos-paises-da-ocde-atingiu-uma-qualificacao-de-nivel-superior/>

http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7122/7122_3.PDF

<http://www.jn.pt/nacional/interior/sampaio-da-novoa-quer-revolucao-no-espaco-da-escola-4580546.html>

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1232/10/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf

http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/Análise_Documental

http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise_de_Conte%C3%BAdo